

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

EDNA GOMES PINHEIRO

**DO LIMIAR DA CASA AO OLHO DA RUA: crianças e adolescentes em
situação de risco e suas histórias de leitura — das práticas singulares à
pluralidade do olhar da Ciência da Informação**

**BELO HORIZONTE
2013**

EDNA GOMES PINHEIRO

**DO LIMIAR DA CASA AO OLHO DA RUA: crianças e adolescentes em
situação de risco e suas histórias de leitura — das práticas singulares à
pluralidade do olhar da Ciência da Informação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciência da Informação da Escola de Ciência da
Informação da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor
em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade – ICS

Orientadora: Prof^a Dr^a Lígia Maria Moreira Dumont

Coorientadora: Prof^a Dr^a Isa Maria Freire

BELO HORIZONTE

2013

02:316.77

P654d

Pinheiro, Edna Gomes.

Do limiar da casa ao olho da rua: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura — das práticas singulares à pluralidade do olhar da ciência da informação.-- Belo Horizonte, 2013.

236f. il.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lígia Maria Dumont

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Isa Maria Freire.

1. Ciência da Informação – teses. 2. Leitura – teses. 3. Crianças em situação de risco. 4. Adolescentes em situação de risco. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. II. Título

CDD: 02-058.56

CDU: 02:316.77



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

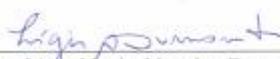
"DO LIMIAR DA CASA AO OLHO DA RUA: CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO E SUAS HISTÓRIAS DE LEITURA - DAS PRÁTICAS SINGULARES À PLURALIDADE DO OLHAR DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO"

Edna Gomes Pinheiro

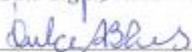
Tese submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**Doutora em Ciência da Informação**", linha de pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade**".

Tese aprovada em: 10 de julho de 2013.

Por:



Profa. Dra. Ligia Maria Moreira Dumont - ECI/UFMG (Orientadora)



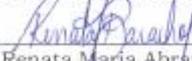
Profa. Dra. Dulce Amélia de Brito Neves - UFPB



Dra. Patrícia Espírito Santo - Diários Associados do Estado de Minas Gerais



Profa. Dra. Marlene Oliveira Teixeira de Melo - ECI/UFMG



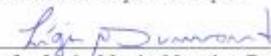
Profa. Dra. Renata Maria Abrantes Baracho Porto - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Renata Maria Abrantes Baracho Porto
Coordenadora

Versão final Aprovada por



Profa. Ligia Maria Moreira Dumont
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE TESE DE **EDNA GOMES PINHEIRO**, matrícula: 2008669810

Às 14:00 horas do dia 10 de julho de 2013, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 21/06/2013, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado **DO LIMIAR DA CASA AO OLHO DA RUA: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura - das práticas singulares à pluralidade do olhar da Ciência da Informação**, requisito final para obtenção do Grau de DOUTORA em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

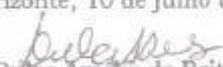
Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont - Orientadora	APROVADA
Profa. Dra. Dulce Amélia de Brito Neves	APROVADA
Dra. Patrícia Espírito Santo	APROVADA
Profa. Dra. Marlene Oliveira Teixeira de Melo	APROVADA
Profa. Dra. Renata Maria Abrantes Baracho Porto	APROVADA

Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.

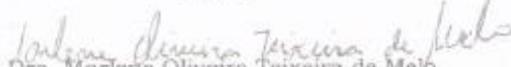
O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

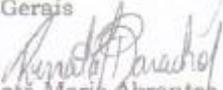
Belo Horizonte, 10 de julho de 2013


Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont
ECI/UFMG


Profa. Dra. Dulce Amélia de Brito Neves
UFPB


Dra. Patrícia Espírito Santo
Diários Associados do Estado de Minas Gerais


Profa. Dra. Marlene Oliveira Teixeira de Melo
ECI/UFMG


Profa. Dra. Renata Maria Abrantes Baracho Porto
ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.


Profa. Renata Maria Abrantes Baracho Porto
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

DEDICO

Ao Marcus, à Marília, Mariana, Cindy e ao Igor, lado colorido e renovador da minha vida.

Às crianças e aos adolescentes, interlocutores desta pesquisa, e que, afrontados na existência, confiaram a mim o uso que seria feito das suas palavras, que cruzaram o meu caminho e me surpreenderam a cada instante, ensinando-me a ver quão pequeno é o nosso problema frente a tantos outros, e compreender o sentido da vida. Com elas aprendi a mesclar leitura com vida, tristezas com alegria e esperança. A elas, o meu respeito e o compromisso de exaltar seus direitos e sua cidadania.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível concluir esta tese sem ter dividido com alguém as alegrias e os percalços dessa caminhada. É perceptível que várias pessoas acreditaram em mim, no meu esforço e me incentivaram a avançar. Avançando, encontrei parceiros, com os quais cresci e aprendi. E, como em tudo o que eu faço¹, agradeço inicialmente, a **Deus**, por ter me conduzido, quando eu já não sabia mais por onde caminhar, devido aos imprevistos do trajeto. Pelos momentos em que a palavra certa me foi inspirada, fazendo-me autora e deixando que dela me apropriasse.

À minha mãe Mariinha, mulher guerreira, que sempre vibrou com minhas conquistas. Fortaleceu-me, inculcando valores, princípios éticos e morais dos quais jamais me afastarei. E, ao meu pai Dino, hoje, presentificado na saudade, de quem guardo as mais tênues lembranças.

Ao Marcus, companheiro e incentivador, apoio constante nas horas difíceis, cujo exemplo de persistência, perseverança e luta me ensinou a virtude de ter paciência.

Às minhas filhas, Marília e Mariana, por terem participado comigo desse desafio, compartilhando e aliviando os estresses do Doutorado e da vida. Sem essa sintonia, eu não teria avançado. De vocês eu recebi o estímulo e a força que faltavam para escrever esta tese.

À Prof^a Lígia Maria Moreira Dumont, minha orientadora, pela sabedoria e sensibilidade em dividir sua sapiência sem preocupação. Por ter me dado a segurança necessária para ousar e enfrentar os desafios vivenciados nessa caminhada feita, em parte, virtualmente. Seus e-mails, sempre mesclados de expectativas, chegavam na hora exata, quando eu mais precisava de um porto seguro. Isso suscitou em mim o desejo de continuar quando nem mesmo eu sabia como seguir, diante do imprevisível ato de criação.

À Prof^a Isa Maria Freire, pelos diálogos que me fizeram ver, de forma crítica, o peso da ideologia e dos condicionamentos na nossa formação cultural, tal o rigor de suas explicações ao expressar indignações com as injustiças sociais.

Ao Prof. Gustavo Freire, pela confluência na prática do diálogo e, conseqüentemente, na partilha do saber, que oxigenaram minhas decisões em benefício dessa produção.

¹ Decidi utilizar a primeira pessoa do singular somente nos agradecimentos, por entender que esse processo foi uma auto-reflexão dos momentos de convivências e de subjetividade que marcaram a minha vida. Todavia, no restante do texto fiz uso da primeira pessoa do plural por reconhecer que todas as etapas foram construídas coletivamente, por meio das idéias de autores, e de experiências vivenciadas com pessoas com as quais compartilhei essa construção.

À Prof^a Eliany Alvarenga, pelas conversas nascidas no calor da nossa convivência Departamento de Ciência da Informação da UFPB, que reverberaram a possibilidade de diálogos contínuos e me fizeram enxergar, ao longo do tempo, as frustrações e as sutilezas de quem vivenciou de perto o projeto DINTER.

Aos Professores do PPGCI/UFMG, pelas contribuições que me abriram novas portas para o aprendizado. Em especial, às Prof^{as}. Bernadete Santos Campello e Maria da Conceição Carvalho, pelas sugestões e orientações, no momento da qualificação. Ao demonstrar o dom de construir cientificamente, contemplaram as minhas reflexões com subsídios relevantes, impulsionando-me a seguir adiante com mais firmeza. E à Prof^a Marlene Oliveira, pelo acolhimento mineiro ao chegar a Belo Horizonte, que minimizou a saudade que eu carregava no peito.

Às amigas do DINTER, Alzira Karla, Anna Elizabeth, Izabel França e Rosa Zuleide, com quem convivi em Belo Horizonte, por terem compartilhado comigo as minhas ansiedades, angústias e alegrias, não somente relativas ao Doutorado, mas também à vida.

Aos amigos que conquistei no Doutorado, entre eles, Fabrício Ziviani, Carol Schoth e Dalgiza Andrade, por terem sido sempre tão prestativos, mesmo quando eu era simples desconhecida.

Aos funcionários do PPGCI/UFMG, especialmente a Gisele Reis e Nely Ferreira, pela atenção e presteza, em meus pedidos de *socorros oportunos*, pela preocupação para que eu não me *perdesse* nos prazos. Vocês me ajudaram a seguir em frente.

Aos funcionários da Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS-JP, especialmente a Cláudia Maria Costa de Lima, Ana Raquel França, Dimas Gomes da Silva, Ana Lúcia Félix, José Benedito de Brito e Elisângela Silva, pelo jeito e ritmo de pensar e discutir novas formas de trabalhar a integralidade das crianças e dos jovens em situação de risco.

Às crianças e adolescentes que participaram desta pesquisa, por terem compreendido que tudo o que fiz não foi o suficiente para mudar, de modo expressivo, suas vidas.

Aos colegas do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal da Paraíba, pela convivência e partilha de conhecimentos e por assumirem o acréscimo de atividades em virtude do meu afastamento, sem a dimensão de sobrecarga, peso ou fardo.

Enfim, finalizo meus agradecimentos, apossando-me das palavras de Clarisse Lispector, pois elas refletem os passos do meu pensamento, que continua por conta própria esta história: “A felicidade aparece para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas”. Portanto, esta obra, também, é de *vocês*.



Fonte: Kertész, André. 1994

A casa é uma das maiores forças de integração para o pensamento, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio de ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão a casa dinamismos diferentes, dinamismos que, não raro, interferem às vezes se opondo, às vezes excitando mutuamente. Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É o corpo, é a alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser jogado no mundo, o homem é colocado no berço da casa.

(Bachelard, 1986)

RESUMO

Traz como objeto de estudo as experiências e as histórias de leitura de crianças e adolescente imersas em situação de risco. São experiências relevantes na construção de valores e de repertórios de vida de cada um. São leituras que transformam, alargam-se na vida em formas de diálogos e vivências, levando leitores a pensar o habitual e o imprevisível. Considera a leitura, como fonte e forma de apropriação de informação e de conhecimento, que oportuniza a construção de ideias e ações para favorecer o leitor a se (re) construir diante das adversidades da vida. Objetiva analisar as influências da leitura, advinda da educação não-formal – especificamente de ONGS – no mundo de vida de crianças e jovens amparadas pela Casa Pequeno e pelas Aldeias Infantis SOS, em João Pessoa – Paraíba, Nordeste do Brasil. Constrói a fundamentação teórica sócio-historicamente com informações inerentes à infância, à adolescência e aos seus direitos. Articula a interseção dos domínios entre o campo da leitura e da Ciência da Informação para entender o processo de formação do eu-cidadão leitor, a partir de características cognitivas e sociais, em que se insere a ação de ler no contexto da educação não-formal. Recorre à abordagem qualitativa, ao método fenomenológico, às orientações etnometodológicas para subsidiar o percurso metodológico da pesquisa. Utiliza a observação participante; entrevista — apoiada na escuta sensível e nos desenhos comentados; história de vida tópica. Conclui que as práticas de leituras realizadas na Casa Pequeno Davi e nas Aldeias Infantis SOS estão diretamente relacionadas às propostas de inclusão e ressocialização de crianças e adolescentes participantes dos seus projetos sociais, uma vez que, as informações mediadas pela leitura compõem um saber que leva à autonomia, a resiliência e ao empoderamento. Evidencia a necessidade de ampliar discursos no campo da Ciência da Informação, relativos à leitura e seus leitores, como ocorre o seu uso, e qual o seu efeito na vida de pessoas com trajetórias minoritárias ao acesso a leitura. Significa criar um campo discursivo na Ciência da Informação, ou seja, um espaço profícuo para discutir políticas de incentivo a leitura com propostas que não coíbam e aprisionem o sujeito-leitor, mas garantam a ressocialização, a cidadania e vida digna para extratos desprivilegiados, social, política e culturalmente.

Palavras-chave: Leitura. Experiências de leitura. Histórias de leitura. Crianças e adolescentes em situação de risco.

ABSTRACT

Bring an object of study the experiences and stories read by children and adolescents at risk immersed. Experiences are relevant in building values and codes of life of each. These are readings that turn, widen the life forms of dialogues and experiences, leading readers to think usual and unpredictable. Considers reading as a source and form of ownership of information and knowledge, which favors the construction of ideas and actions to encourage the reader to (re) construct against the adversities of life. Its aims to analyze the influences of reading, coming from the non-formal education — specifically NGOs — in the world of life of children and adolescent supported by the Casa Pequeno Davis and Aldeias Infantis SOS in João Pessoa – Paraíba, Northeast Brazil. Builds the theoretical foundation, socio-historically with inherent information pertaining to children, adolescents and their rights. Articulates the intersection of the domains between the field of reading and information science to understand the formation process of self-citizen player from the cognitive and social, it is part of the action to read in the context of education is not –formal. Uses the qualitative approach, the phenomenological method, etnomethodological guidelines to subsidize the route methodological research. Uses participant observation, interview – supported in sensitive listening and drawings commented; life story topical. Concludes that the practices of readings taken in the House Small David and SOS Children's Villages are directly related to the proposed inclusion and rehabilitation of children and adolescents participating in their social projects, since the information mediated by reading compose a knowledge that leads to autonomy, resilience and empowerment. Highlights the need to expand discourses in the field of information science, reading and relating to your readers, as is its use, and what is its effect on the lives of people with trajectories minority access to reading. Means creating a discursive field in Information Science, or a space fruitful discuss policies to encourage reading with proposals that do not restrain and imprison the subject-reader, but ensure the rehabilitation, citizenship and dignified life for underprivileged extracts, social, political and culturally.

Keywords: Reading. Practices and reading experience. Children and adolescents at risk.

LISTA DE FIGURAS

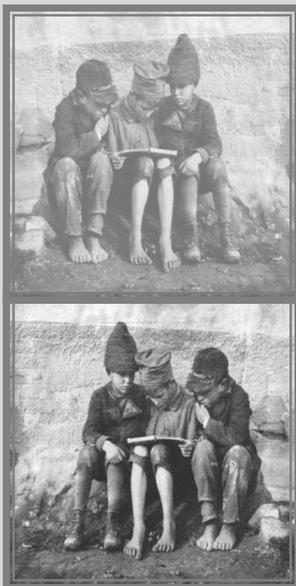
Figura 1 – Representação dos eixos temáticos da pesquisa.....	67
Figura 2 – Fachada da Casa Pequeno Davi.....	105
Figura 3 – Temas trabalhados nas práticas socioeducativas da Casa Pequeno Davi....	109
Figura 4 – Tenda da leitura e sacolas de pano da Biblioteca da Casa Pequeno Davi...	111
Figura 5 – Biblioteca da Casa Pequeno Davi.....	112
Figura 6 – Visão Panorâmica do Bairro Roger e do Parque Arruda Câmara—Bica....	116
Figura 7 – Visão Panorâmica do Antigo Lixão do Roger e Presídio do Roger.....	116
Figura 8 – Fachada das Aldeias Infantis SOS João Pessoa – PB.....	119
Figura 9 – Fotos do Bairro de Mangabeira.....	120
Figura 10 – Biblioteca da sede Aldeias Infantis SOS – JP.....	121
Figura 11 – Usuários e as bibliotecas das ONGS pesquisadas.....	124
Figura 12 – Desenhos da concepção de leitura, elaborados por duas crianças.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologias de riscos e suas características.....	48
Quadro 2 – Paradigmas contemporâneos da Ciência da Informação.....	57
Quadro 3 – Termos chaves da etnometodologia e o objeto de pesquisa.....	101
Quadro 4 – Sedes da Organização Casa Pequeno Davi.....	106
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise do material empírico.....	137
Quadro 6 – Categorias de análise e eixos significantes.....	138
Quadro 7 – Onde ocorreu seu primeiro contato com os livros e a leitura?.....	146
Quadro 8 – O que? Para que? Por quê leem?.....	166

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 APORTES TEÓRICOS: ARTICULANDO IDEIAS	27
2.1 A invenção da infância e da adolescência: uma nova velha história.....	27
2.2 A construção dos direitos da criança e do adolescente: entre histórias e rupturas.....	39
2.3 Crianças e adolescentes em situação de risco: cidadãos-leitores, oprimidos e silenciosos.....	46
2.4 Crianças e adolescentes em situação de risco, informação e leitura no discurso da Ciência da Informação: uma relação que constrói sentido.....	55
2.5 Lugar de leitura: ONGS como agentes de fomento a leitura em comunidades de periferias – novos desdobramentos de velhas relações.....	80
3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR FAZ A TRILHA	90
3.1 Caracterização da pesquisa.....	91
3.2 Aspectos éticos da pesquisa.....	103
3.3 Locais da pesquisa: em um tempo e um lugar.....	104
3.3.1 Casa Pequeno Davi.....	105
3.3.2 Aldeias Infantis SOS.....	117
3.4 Os sujeitos: quem são, como vivem e o que pensam.....	123
3.5 Procedimentos de coleta do material empírico.....	129
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	141
4.1 A voz dos sujeitos: histórias de leitura – o passado no presente.....	145
5 CONCLUSÃO: EM BUSCA DO PONTO FINAL	190
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	214
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	215
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada com os sujeitos da pesquisa.....	217
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os mediadores e as mães sociais.....	218
APÊNDICE D – Modelo do diário de campo utilizado na pesquisa.....	219
APÊNDICE E – Carta de cessão de direitos.....	220
APÊNDICE F – Livros lidos nas práticas de leitura no período da pesquisa.....	221
ANEXOS	229
ANEXO A – Certidão de aprovação emitida pelo COEP/UFMG.....	230
ANEXO B – Declaração da extinção da Escola Margarida Pereira da Silva.....	231
ANEXO C – Projeto Era Uma Vez... Contos e poesias (Casa pequeno Davi).....	232
ANEXO D – O Instituto Fazendo História.....	233
ANEXO E – Projeto Trilhas e Projeto COM VIVÊNCIA – Aldeias Infantis SOS.....	234
ANEXO F – Projeto Fazendo Minha História (Aldeias Infantis SOS).....	235



Fonte: Kertész, André. 1994.

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

(Petit, 2008)

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe de Petit (2008) nos remete ao título da nossa tese “*do limiar da casa ao olho da rua,*” e nos induz a pensar a palavra “*porta*” como uma possibilidade de adentrar outros mundos. Em verdade, essa expressão nos faz lembrar a concepção e os símbolos associados *ao limiar*, de forma a poder ser comparada com todos os tipos de abertura para o invisível. Faz-nos resgatar, ainda, o simbolismo da leitura, visto que a *casa da leitura* tem muitas portas e a porta do prazer de ler é das mais largas e acolhedoras (SCLIAR, 2008).

Nesse sentido, há que se perguntar: quais os mundos extraordinários que estão presentes ao se abrir uma porta, uma possibilidade? Por ser uma metáfora que se presta a falar de alternativas, do que pode ser, ou do que se pode fazer e parece-nos oportuno utilizá-la como prólogo deste estudo, pois muito se tem falado sobre a ausência de caminhos e de alternativas que levem crianças e jovens em situação de risco a descobrirem o prazer de ler.

Em que pesem a força dessa metáfora e a crença na perspectiva da leitura como experiência de transformação — do ponto de vista da formação e da singularidade do abrir-se a possibilidades — esta pesquisa está direcionada à vertente da leitura e de seus efeitos na vida do leitor, a qual, ao ser vivenciada nos meios socialmente desfavorecidos, vem despertando a atenção de pesquisadores e de organizações sociais para a formação do leitor, na qual a leitura é vista como meio de apropriação de conhecimento, entretenimento e desenvolvimento pessoal.

À luz dessas asseverações, cremos que ao promover o desenvolvimento do ser humano, a leitura pode ajudá-lo a exercer sua cidadania, levando em conta as situações sólidas de organização do cotidiano necessárias para a formação do leitor, a qual não acontece apenas nos espaços da educação formal, isto é, nos espaços da escola instituída — onde ocorre o letramento — sucede também, no contexto da educação não-formal, em que se dá a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos.

Assim sendo, ao entrar em cena nesse contexto, a leitura deu origem às indagações investigativas motivadoras, e nos deixou mais livres para observarmos práticas de leituras fora da escola, especificamente nos espaços de ONGS que se propõem a fomentar o incentivo à leitura em comunidades de periferia, a fim de vislumbrar as experiências de leitura de crianças e jovens em situação de risco, fora do contexto formal da escola.

Nesta pesquisa, ao investigarmos o lugar da leitura na vida de crianças e adolescentes em situação de risco, amparados pelas ONGS: Casa do Pequeno Davi² e Aldeias Infantis SOS³, em João Pessoa — Paraíba, Nordeste do Brasil, decidimos fazer um recorte, de modo a eleger, apenas, as práticas de leitura e as experiências advindas dos espaços da educação não-formal, onde o ato de participar, de aprender, de transmitir ou trocar saberes, se dá fora da escola. Para tal, suspendemos as vivências de leitura, consubstanciadas no contexto escolar e recorreremos ao protagonismo da sociedade civil, mas especificamente, as ações coordenadas pelas ONGs supracitadas.

Para ampliar o conhecimento sobre essas ONGS, afirmamos que ambas estão inseridas no processo educativo da educação não-formal, todavia, possuem configurações e características delineadas por diferentes matizes socioeducativas e finalidades diversas. A Casa Pequeno David é um centro de atividades complementares à escola que proporciona, no horário em que as crianças e os adolescentes não estão na escola formal, atividades pedagógicas, práticas de leitura, oficinas profissionalizantes, de formação humana e cidadã, onde o acompanhamento de cada assistido é feito pelos educadores, para prevenir que sejam vítimas de violência, abandono e evasão escolar. Por isso, adota uma linha de ação voltada para o *Fortalecimento Familiar*⁴, visto que atende crianças e adolescentes entre sete e 18 anos que estudam em creches e escolas da comunidade, e que participam das atividades sociopedagógicas da Casa, em um horário que não estão na escola. Enquanto, que as Aldeias Infantis SOS — JP é um núcleo, responsável por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos desatendidos ou violados, seja por uma situação de abandono social, seja pelo risco pessoal a que foram expostos pela negligência de seus responsáveis. Funciona com duas linhas de ações: uma voltada para o *Fortalecimento Familiar*, e outra para o *Acolhimento*⁵ — cujo objetivo acolher crianças e adolescente encaminhados para o sistema de abrigo das Aldeias Infantis SOS, conhecido como Casas Lares⁶ por intermédio da Vara da Infância e Juventude da Comarca de João Pessoa.

² É uma organização da sociedade civil sem fins econômicos que desenvolve atividades educacionais com crianças e adolescentes do Bairro Roger e adjacências do Terminal Rodoviário em João Pessoa.

³ Instituição sem fins lucrativos que ampara crianças, adolescentes e jovens que se encontram em vulnerabilidade, impulsionando seu desenvolvimento e autonomia em um ambiente familiar e protetor.

⁴ Programa destinado a crianças e adolescentes de comunidades carentes, no intuito de revigorar, fortalecer o convívio familiar e prevenir o risco pessoal e social.

⁵ Programa que tem o intuito de capacitar profissionalmente crianças e adolescentes, amparados pela Aldeia, para serem encaminhadas ao mercado de trabalho, com condições de seguir equilibradamente o seu caminho, caso não volte a conviver com a família.

⁶ São unidades residenciais, nas quais uma pessoa trabalha como mãe social, prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (BRASIL. Lei nº. 8.069, 1991).

Posto isso, uma curiosidade emerge. Como é a vida das crianças e jovens residentes nas *Casas Lares*? Eles têm uma vida como às demais crianças e adolescentes que residem em casas com seus pais biológicos, ou seja, durante um turno, vão à escola, no outro participam das atividades sócio culturais, recreativas, oferecidas pelas Aldeias, as quais obedecem ao mesmo ritmo das rotinas contidas na dinâmica familiar, a fim de que, futuramente, diante da possibilidade de retornarem aos seus familiares ou serem adotados por outra família, não haja alteração no seu estilo de vida em decorrência do impacto das novas relações.

Com base nessas distinções essa pesquisa centra seu foco de interesse em dois grupos de sujeitos. Um grupo formado por crianças (nove a 11 anos) sem experiência de rua, que mantém laços com a família, mas devido à vulnerabilidade pessoal e social em que vivem, são assistidas pelo *Programa de Fortalecimento Família* da Casa Pequeno Davi; e um outro constituído por adolescentes (12 a 18 anos), alguns com experiência de rua, que foram abandonados por seus genitores, ou separados dos mesmos por medida de proteção, podendo serem reinseridos no seio familiar de origem, ou se houver processo de destituição de pátrio poder adotados por outra família. A escolha desses sujeitos se justifica pela relação direta com o tema em estudo, por estarem imersos em situação vulnerável e amparados por ONGS. Os sujeitos foram selecionados intencionalmente, apesar de termos considerado algumas opiniões dos mediadores de leitura e das mães sociais, que apontaram aqueles que mais se adequavam à pesquisa, visto conhecerem com minúcias suas realidades. Assim, seguimos os critérios de idade, disponibilidade e participação nas práticas leitoras das ONGS.

Essas ressalvas são importantes, porque falar sobre leitura na vida de crianças e jovens em situação de risco, a partir de condições, *a priori*, *menos favoráveis*, inseridos em um processo onde o acesso ao livro ainda é desigual, visto ser uma prerrogativa de poucos, requer que os imaginemos leitores contextualizados dentro de um mundo sógnico, no qual passamos a vê-los como emissores e receptores de informação que falam, ouvem e leem o mundo e para os quais todas as formas de linguagem estão abertas.

No entanto, para os propósitos desta pesquisa, fizemos recortes balizados, contemplando somente a linguagem verbal, considerada um sistema de símbolos que permite aos seres humanos ultrapassarem os limites da experiência vivida e organizar essa experiência sob forma abstrata, conferindo sentido ao mundo. Dessa forma, nos posicionamos do lado das experiências singulares de leitura dessas crianças e jovens “sujeitos-leitores” — produtores de sentidos que, frequentemente, mesmo sem ainda dominar com a autonomia a leitura, permitem que outros deem voz aos livros que desejam ler. Nesse processo, expandem-se, não

importa em que direção, interagem com os signos e desvelam as práticas de leituras que vão sendo inseridas em seu cotidiano.

Essas experiências podem ser uma síntese da articulação entre imaturidade e subjetividade, no processo de construção/desconstrução/reconstrução da realidade sentida durante o ato de ler, cuja dimensão nos leva a crer que o leitor tem a possibilidade de articular experiências e outros modos de entender o mundo, ou até mesmo de construir sua própria identidade (PETIT, 2008). Sendo assim perguntamos: em que essa síntese contribui para situá-lo como *sujeito de direitos e desejos* diante das mudanças que ocorrem no modo de viver da infância e da adolescência? Embora essa pergunta não requeira apenas uma única resposta, arriscamos dizer que o imperativo é lançar mão de mecanismos e de ações que garantam o acesso à informação e ao conhecimento, com vista à mudança de atitude e de vida.

Entre esses mecanismos, manifesta-se a leitura como prática social para aprender e reaprender. Como espaço de recriação das utopias que reconstróem identidades e contextos de vida, fomenta ações socioeducativas, na perspectiva de aprender para a vida, na vida e com a vida. A partir desse enfoque, a leitura torna-se uma prática social de relevância para o leitor, haja vista o seu papel de acrescentar novas experiências e reformular ideias já existentes no processo de mediação da informação.

Nesse viés, ao inserirmos a leitura no processo de realização da condição humana, da capacidade de entender o mundo, constituímos um campo de investigação apto a identificar como se instaura a apropriação da informação — conhecida na Ciência da Informação como *introjeção do conhecimento* (DUMONT, 2007). Por apropriação da informação entendemos um conjunto de atos voluntários, pelo qual o indivíduo reelabora o seu mundo modificando seus conhecimentos prévios, com as informações processadas, disseminadas, transferidas, sob a ótica de suas necessidades.

Esse campo é significativo e, à medida que a leitura e suas práticas nele se inserem, descobrimos possibilidades de articular e dinamizar o acervo do mundo e o acervo da vida⁷ de crianças e adolescentes em situação de risco, visto que trabalhar com a pluralidade de suas experiências de leitura desperta nelas o desejo de falar de si mesmas e de serem reconhecidas como sujeitos da sua história.

A partir dessa assertiva procuramos articular ideias de leitura com a apropriação da informação, partindo do pressuposto de que a Ciência da Informação se interessa em estudar o papel da leitura no cotidiano de crianças e adolescentes em situação de risco, acreditando que

⁷ Segundo as palavras de Nóbrega (1999, p.1), diz respeito à construção, o ser/estar do indivíduo no tempo/espaço.

imersos em um mundo de símbolos e signos, essas crianças e jovens transitam de uma experiência de leitura para outra, por meio do código escrito registrado em qualquer suporte informacional, já participaram de práticas sociais de letramento — concebidas como o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (BECKER, 1994) — e presenciaram práticas de leitura, foram atraídos pelos meios de comunicação e estimulados a seguir caminhos diversos na construção do saber interagindo com diferentes suportes de leitura e de textos.

Ao buscarmos subsídios teóricos para o tema inspirador desta pesquisa, nos deparamos com a crença de que crianças e adolescentes em situação de risco são desprivilegiados socialmente, reconhecidos como pessoas que não leem, ou não se interessam por leitura; que seus discursos os projetam como intérpretes do seu próprio texto (a vida), posicionando-os em suas relações cotidianas retratadas sob ótica engendrada pela realidade social.

Nesse particular, buscamos um enfoque sociológico sob o olhar da Ciência da Informação e vinculamos esta tese à linha de pesquisa: *Informação, Cultura e Sociedade – ICS, do PPGCI/UFMG*. A inserção nessa linha norteou algumas balizas, a saber: necessidades e busca de informação; informação como fenômeno social, a partir de seus domínios epistemológicos e contextos sociais; interlocuções entre informação, espaço e práticas sociais; processo de construção de significado e produção de sentidos; acesso a leitura e a informação como um bem público, que é um direito de todos.

É claro que, se por um lado, as perspectivas teóricas e conceituais, no campo da Ciência da Informação e da leitura, são diferenciadas, por outro, as pesquisas em que se aplica a diversidade de campos teóricos às une com visão interdisciplinar. Resta-nos, pois, a convicção de que a leitura está presente no contexto da Ciência da Informação, no aspecto relacionado a todas as ações que contemplam a apropriação da informação, visto estar no cerne dessa apropriação. Corroborando essa ideia, Almeida Junior (2007, p.35) destaca que a informação — objeto da Ciência da Informação — “só pode se realizar, fazer-se presente, concretizar-se, com base e fazendo uso da leitura”.

Assim, o campo comum entre a leitura e a Ciência da Informação se reflete no compartilhamento do seu papel social. Isso acontece quando a leitura instaura práticas sociais inerentes à apropriação da informação e a Ciência da Informação promove a disseminação e a mediação da informação, considerando a leitura, o letramento e a formação do leitor como um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, ao acesso, à

organização e ao uso da informação para saciar as necessidades informacionais e resolver problemas.

Sabemos que esse compartilhamento dado à dimensão de responsabilidade social ocorre através da escola, biblioteca e sala de leitura — além da família — espaços informacionais socioeducativos — em que, ao se efetivarem práticas sociais que não se apóiam em propostas lineares, mas em múltiplas possibilidades, contribuem para a promoção da leitura, do letramento e da formação de leitores.

Essa relação, além de revelar a responsabilidade desses espaços socioeducativos em “(in) formar, instruir e educar” — ação primordial, em que a cultura pode ser produzida e consumida com base nas atividades de ação cultural (ALMEIDA JUNIOR, 2007). Caracteriza a *informação como uma produção de um sujeito cognitivo-social*. Cognitivo porque o sujeito produz conhecimento e social porque participa de uma comunidade de discurso e nela partilha seu conhecimento, incorporando elemento comunitário. Isso promove intercâmbios constantes entre o individual e o coletivo (ARAÚJO, 2003) e nos leva a pensar leitura como uma prática social, aquela que ocorre no interior das relações sociais, com o intuito de mediar informação, valores, posições e posturas diante da vida; suprir necessidades de sobrevivência que se estabelecem, entre as pessoas ou grupos.

Com esse pensamento entramos em sintonia com a problemática de pesquisa, cujo problema central abordado pode ser enunciado da seguinte forma: Que efeitos a leitura pode causar na vida das crianças e adolescentes economicamente carentes que moram em periferia, ou em abrigos quando estão lendo, construindo suas histórias de leitura?

Isso reflete que o caminho percorrido justifica a escolha do tema de pesquisa, considerando o nosso envolvimento com as questões da leitura na formação do leitor para a autonomia, a impotência sentida em nossas experiências de trabalho com grupos caracterizados pela exclusão social e as reflexões sobre essas experiências. Ainda com a intenção de justificar a pertinência da escolha temática, constatamos que as conclusões da nossa dissertação “Entre o sonho e a realidade: a leitura/informação como atribuição de sentido no contexto do câncer infantil” (PINHEIRO, 2001) provocou, de imediato, a necessidade de continuarmos a desvelar os efeitos da leitura na vida das pessoas, principalmente, daquelas acometidas por adversidades e infortúnio, a exemplos de crianças e jovens em situação de risco, idosos e presidiários.

Outra razão, não menos importante, diz respeito à escassez da produção científica no campo da Ciência da Informação voltada para crianças e adolescentes em situação de risco,

justificada, talvez, pela falta de identidade dessa área com as questões sociais referentes aos excluídos e marginalizados na sociedade brasileira.

As justificativas se ampliam pelo fato de descobrirmos que a vivência com a proposta interdisciplinar do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG/PPGCI/UFMG, fortaleceu nossas posturas políticas e a decisão de continuarmos a investigar a leitura como um instrumento por meio do qual se promove a interação do homem com o meio social e o seu efeito na vida das pessoas marginalizadas.

Esses fatos, além de pontos norteadores para a escolha do tema de pesquisa, serviram como fonte de inspiração para questionarmos o que faz parte do habitual e do cotidiano dos atores sociais envolvidos nesta investigação, quando buscamos respostas precisas e necessárias para contemplar os objetivos estabelecidos.

Para essas respostas, temos que reconhecer que existem discursos sobre leitura a permear os espaços informacionais de crianças e adolescentes em situação de risco, baseados no fato de que, mesmo não escolarizados necessariamente, leem sinais, letreiros, etiquetas, jornais, avisos e tantas outras mensagens gráficas que encontram por onde passam cotidianamente. Todavia, esses discursos poderão competir entre si ou criar versões diferentes e incompatíveis sobre leitura.

Olhando por outro ângulo, percebemos que muito já foi escrito e ainda se escreve sobre leitura nas diversas áreas do conhecimento, porém, poucos são os estudos relacionados às manifestações sociais e à leitura, com a difusão da leitura e seus efeitos sobre o leitor (DUMONT, 1998).

Não tencionamos produzir verdades inéditas sobre os discursos inerentes à problematização desta pesquisa, o que nos interessa é aprofundar a visão ou buscar novos pontos de vista advindos das verdades extraídas desses discursos, sob a tutela da credibilidade do fazer científico. À luz dessas asseverações, os objetivos desenhados nesta pesquisa e o seu objeto de estudo serão enfatizados no contexto da evolução da sociedade da Informação (SI) para Sociedade Aprendente (SA), aquela que não se centraliza na crescente disponibilidade da informação, mas, sobretudo, na dimensão social, para criar novas oportunidades para os desfavorecidos e desencadear um vasto e continuado processo de aprendizagem (ASSMANN, 2000). O autor diz, ainda, se o propósito é permitir ao indivíduo que aprenda durante toda a vida, é importante que a sociedade assuma a característica de ambiente de aprendizagem e, portanto ofereça recursos e mecanismos para que os indivíduos possam satisfazer o desejo de aprender pelo uso da predisposição de aprendizagem que demonstram ter desde os primeiros minutos de vida (ASSMANN, 2000, p.40).

Essas colocações revelam o porquê de Assmann (1998) defender que a aprendizagem é uma necessidade vital, que a característica de corporeidade da aprendizagem implica em modificação de um sistema inteiro, pois a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização do organismo individual, enquanto se mantém numa articulação com seu meio. Assim, percebemos que para aprender é preciso um nível de abstração que permita estabelecer as relações com o que já se aprendeu, e resgatar o já aprendido para uma utilização prática.

Sob esses argumentos, inferimos o objetivo geral da pesquisa: *analisar o efeito da leitura no mundo-da-vida de crianças e adolescentes em situação de risco, amparadas pelas ONGS Casa do Pequeno David e Aldeias SOS – JP*. Enfatizamos que o mundo-da-vida será referenciado, segundo as ideias de Habermas (1989), como a racionalidade dos indivíduos mediada pela linguagem e pela comunicatividade, elementos responsáveis pela construção racional dos sujeitos calcados na estruturação de três universos: o objetivo – compreendido como o mundo que está a nossa volta, perceptível pelos nossos cinco sentidos. É o mundo das entidades reais; o subjetivo – corresponde ao mundo das vivências individuais e; o social – entendido como o mundo das normas reguladoras das relações interpessoais.

Partindo do objetivo geral da pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar como a leitura com crianças e os adolescentes em situação de risco emergem nos discursos da Ciência da Informação;
- b) interpretar as concepções de leitura das crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa;
- c) destacar o que, por que e para que leem, as crianças e os adolescentes em situação de risco amparados pelas ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS;
- d) descrever as experiências e as histórias de leitura que marcaram a participação dos sujeitos na luta pela sobrevivência;
- e) verificar como ocorrem as práticas de leitura nos espaços educativos das ONGS: Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS, inerentes à formação do sujeito-cidadão-leitor⁸ e a ressocialização das crianças e dos adolescentes amparados por essas organizações.

⁸ Trata-se de uma terminologia sobre o sujeito e a ação de ler, enquanto prática social, visto que o sujeito se faz cidadão quando o espaço cívico desdobra e expande as particularidades subjetivas.

Pretendemos com essas informações, compreender melhor as implicações das práticas de leitura vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e entendidas como os modos que permeiam a o ato de ler nos ambientes pesquisados, tendo a leitura como norte e os saberes dos sujeitos como ponto de partida.

Iniciamos um longo caminhar — os tropeços e incertezas permitiram revisitar abordagens multidisciplinares para trocas e complementaridades de saberes e nos posicionarmos diante de diferentes tendências teóricas. Portanto, esta pesquisa contempla inúmeras ramificações: desde o olhar histórico sobre a infância e o adolescente, a complexidade da questão ser criança e adolescente em situação de risco, em sintonia com diversas áreas do conhecimento, mais especificamente, a Ciência da Informação, até suas experiências e histórias de leitura.

Feita essa travessia, mostramos as ideias que nortearam a trajetória de construção desta tese, considerando o início deste processo — a qualificação — quando a banca nos apresentou algumas sugestões para mudanças, que se tornaram um desafio, que veio se unir ao desafio contido no projeto apresentado, ainda de forma acanhado, haja vista que naquele momento, tínhamos uma bagagem, todavia não pronta, mas o suficiente para expressar o nosso alcance teórico sobre a temática a ser pesquisada.

Após esse momento, em face às recomendações apontadas, nos apoiamos nas leituras necessárias para ampliar o que tínhamos proposto no projeto para qualificação. Foram inúmeros textos, plurais nos modos de abordagem, que nos ajudaram a efetivar as mudanças propostas na *forma* e no *conteúdo* e a construir novas configurações no que diz respeito à montagem descritiva, organizada conforme a sequência a seguir.

Na introdução, estão registrados os aspectos gerais do trabalho, a justificativa, os pressupostos, o objeto de estudo, a problematização, os objetivos e os caminhos dos aportes teórico-metodológicos que resgatamos para subsidiar as análises e as interpretações do material empírico coletado.

Em seguida, construímos os aportes teóricos que nortearam a pesquisa, embasado em autores creditados na área da Ciência da Informação e áreas afins, no qual exploramos conteúdos sobre: a invenção da infância e da adolescência; a construção social dos direitos das crianças e dos adolescentes ao longo da história; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL. Lei 8.069, 1991) como resposta potencializadora da proteção desses atores sociais; a contextualização da criança e do adolescente em situação de risco e, da leitura no discurso da Ciência da Informação, buscando compreender a interseção dos domínios da apropriação da informação na constituição do eu-cidadão leitor, advindos, de um lado, de

estudos da Ciência da Informação e, de outro, dos estudos sócio-históricos da leitura e; por último as ONGs como agente de fomento a leitura, na educação não-formal. A partir desse embasamento, delineamos um recorte, cuja concepção de leitura foi concebida sob o ponto de vista do prazer de ler, do entretenimento e do seu efeito na vida do leitor.

Posteriormente, evidenciamos o percurso metodológico utilizado, que no início, se tornou uma busca sem direção, pela inexistência na literatura corrente, de uma metodologia específica que contemplasse as peculiaridades de uma pesquisa de caráter tão subjetivo, o que nos levou a desenvolvermos uma metodologia, mesclando técnicas advindas de múltiplas abordagens, com destaque para a abordagem qualitativa, a etnometodologia, baseada nos princípios de Garfinkel (1963) e o método fenomenológico. Também tecemos considerações acerca das técnicas empregadas para a coleta dos dados, tendo como foco a *entrevista semiestruturada* apoiada na *escuta sensível e nos desenhos comentados*; a *observação participante*; e a *história de vida tópica*. Apontamos, ainda, os instrumentos de coleta dos dados utilizados — *gravador, câmera digital e diário de campo*, bem como, os locais e os sujeitos da pesquisa.

Logo depois, tratamos de estruturar, analisar e interpretar o material empírico advindos dos desenhos e das falas. Trata-se da constituição do *corpus* das análises dos dados, marco fundamental para o alcance dos objetivos previstos.

Apresentamos as conclusões, que se configuram como pontos de reflexões, cujos comentários refletem os aspectos relevantes da temática abordada, no que tange as contribuições da temática para a Ciência da Informação, sobretudo das possibilidades de atravessar os discursos sobre crianças e adolescentes em situação de risco, que serviram de lastro para situá-los no contexto da Ciência da Informação. A partir das sínteses efetuadas e das perspectivas de deslocamento, inferimos os resultados obtidos e as sugestões para próximas pesquisas.

Esta estrutura foi construída com base em nossa visão de mundo, respaldada em um fazer-prático-teórico que revela uma forma de pensar, experimentar e entender a realidade vivenciada de uma pesquisa. Nessas circunstâncias, julgamos pertinente delinear, a seguir, o processo-percurso constituído por etapas e elementos reveladores de nuances da pesquisa.



Fonte: Kertész, André. 1914

A sensação de surpresa, de encontrar coisas inesperadas ou inexplicáveis - o sentido de descoberta, talvez - é ambígua: o que assim denominamos significa, muitas vezes, o encontro daquilo que foi objeto de esquecimento. O verdadeiro processo de descoberta se dá então, a meu ver, quando conseguimos, ao constatar o esquecimento, ir além dele e investigar o seu porquê, analisando as relações de força presentes naquele momento histórico.

(Jacó-Vilela, 1999)

2 APORTES TEÓRICOS: ARTICULANDO IDEIAS

Na base teórica desta pesquisa estão as concepções que nos orientaram a definir as fronteiras do campo investigativo e nos habilitaram colocar a problemática e os objetivos, sob o olhar das teorias e dos conhecimentos já construídos e publicados sob o tema pesquisado. Elas nos deram sustentação para discorrer sobre leitura, crianças e adolescentes em situação de risco, tanto no contexto social da Ciência da Informação quanto na realidade da leitura no Brasil, buscando analisar as peculiaridades e as semelhanças que as ligam, inclusive no que diz respeito aos direitos, às garantias fundamentais dos indivíduos e ao acesso à informação, como registrado na Carta Magna Brasileira (BRASIL. Constituição, 1988, cap. I).

Inicialmente, destacamos as singularidades da infância e da adolescência, ao longo da história, na visão de Ariès (1981), Heywood (2004), Kuhlmann Júnior (1998); discorreremos sobre os direitos de crianças e jovens, fundamentando-nos no ECA – 1991; enfocamos a visibilidade de crianças e jovens diante do acesso e da apropriação da informação, mediada pela leitura, na visão da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, versões 2000, 2007 e 2011; tratamos da questão da criança e do adolescente em situação de risco e da leitura no discurso da CI; fizemos, ainda, uma incursão pelos discursos das ONGS como espaço de leitura e de ressocialização de crianças e jovens, na perspectiva da formação do cidadão-leitor, segundo enunciados e crenças de que são instâncias indispensáveis para o incentivo a leitura na vida e para a vida.

2.1 A invenção da infância e da adolescência: uma nova velha história

[...] o que as crianças das diferentes idades, ocupando diferentes espaços têm produzido? Saberes? Emoções? Transgressões? Rebeldias? Submissão? Como se dá o confronto entre diferentes crianças já que é essa a única forma de convívio das diferenças? Será que é verdade que as crianças sempre imitam os adultos? O que elas estão formulando de diferente? Do que estão sendo impedidas de inovar? De recriar? De inventar? O que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até mesmo repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender?

(Faria; Demartini; Prado, 2002)

A complexidade dos questionamentos contidos nessa epígrafe está permeada de preocupações com as singularidades da infância — do ser criança — que passou de um extremo ao outro, de um momento de indiferença, quando pouco se fazia por ela, a outro momento em que tudo se quer realizar por ela. Embora essa questão tenha evoluído, ainda

percebemos que, na maioria das vezes, não conseguimos falar das crianças como atores sociais, preferimos ignorar a sua capacidade de pensar, sentir, agir e vê-las, apenas, como seres incompletos e dependentes, que precisam de amparo e proteção.

Neste capítulo, discutimos sobre *infância e adolescência*, abordando as adaptações, as introjeções, os processos de socialização, reinvenção e reprodução pelos quais passaram no decorrer da história, haja vista que falar sobre crianças e adolescentes implica entendê-las como construção social plena de significados no discurso da ciência e do senso comum. Não descrevemos uma arqueologia sobre essas categorias, todavia enfatizamos que elas, ao serem embasadas historicamente, adquirem uma base conceitual e evolutiva, que a legitima a contribuir para as reflexões teóricas norteadoras desta tese, no que diz respeito *a crianças e adolescentes em situação de risco*.

É pertinente iniciarmos essa construção histórica resgatando diferentes concepções de infância, que evidenciam o contexto em que ela emergiu, consolidou-se e como vem sendo considerada fato teórico na contemporaneidade. É importante conhecer também sua identidade, sua capacidade e sua autonomia, porquanto saiu do anonimato, na Antiguidade, passou pela indiferença, na Idade Média, e chegou à particularização na Modernidade. Para tanto, partimos destas questões: o que entendemos por infância? Qual o valor social atribuído à infância nos períodos históricos da humanidade? Parece simples responder, contudo o significado dessas indagações é complexo, pois revela diferentes concepções históricas que acarretam uma série de reflexões profundas e de amplitude considerável. Para adentrarmos essas questões, temos de recuar ao passado para voltar ao presente, acompanhando mudanças, interesses e avanços revolucionários que foram construindo a infância tal como ela se apresenta atualmente.

Para responder a essas indagações, procuramos, inicialmente, conhecer o sentido etimológico do termo infância. De origem latina — *infans, infantis, infantia* — diz respeito àqueles que não falam, à falta de eloquência, dificuldade de se explicar. Com base nesse conceito, inferimos que a criança foi considerada como um ser dependente, servil e inferior, não reconhecida como *sujeito*. Todavia, no decorrer da história, observamos que essa concepção de infância sofreu mudanças significativas decorrentes de movimentos sociopolíticos, culturais e econômicos, que não ocorreram ao mesmo tempo nem do mesmo modo nas diferentes camadas sociais e nos diversos momentos históricos.

Delineamos uma construção histórica com base nos discursos elaborados por cada época, que definem para ela certo lugar social. Por conseguinte, buscamos argumentos na historicidade da infância, observando a sua realidade concreta, visto que os conceitos de

infância, do ponto de vista sociológico, não estão devidamente definidos ou construídos nem contemplam de modo uniforme, as singularidades do sentido de infância. (HEYWOOD, 2004)

À luz desses discursos, constatamos que o legado de infância que a Antiguidade deixou é estarrecedor, visto que, nesse período, a infância era ignorada. As crianças pobres eram desprezadas ou vendidas, e as ricas, enjeitadas e entregues à própria sorte, devido às disputas de herança. Se fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. Sua sorte, caso sobrevivesse, era guarnecer o sistema escravista e os bordéis de Roma, no caso dos cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram entregues a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na história da humanidade (SILVA, 1986).

Percebemos que a indiferença não residia apenas nesses aspectos. Em relação às vestimentas usadas pelas crianças daquela época, por exemplo, elas não tinham nenhuma singularidade e, logo nos primeiros dias de vida, passavam a se vestir da mesma forma que os adultos. A existência da criança dependia do poder do pai. A família tinha todo o poder sobre elas, inclusive o direito de vida e de morte, de castigá-las à vontade, de condená-las à prisão, de expulsá-las da família, etc. O *status* da criança nas sociedades antigas era praticamente nulo. O desapego à criança era tão notório que o cuidado com elas era delegado às amas de leite, que eram remuneradas para esse serviço e o realizavam nas próprias casas, na maioria das vezes, sem um mínimo de condições de higiene. Algumas morriam antes de chegar à casa das amas e, devido ao balanço das carroças, caíam nas estradas sem que ninguém percebesse, e quando isso acontecia ninguém se comovia, pois esse acontecimento era visto como normal (ARIÈS, 1981).

Essas práticas eram tão rotineiras, em Roma berço da civilização ocidental, que o direito romano passou a se preocupar com os infanticídios das crianças relegadas, abandonadas. Os pais imaginavam a criança como um "pobre animal suspirante", com alta probabilidade de morrer com poucos anos de vida, por isto investir tempo ou esforço não era vantajoso (ARIÈS, 1981). O mimo, ou paparicação, era um sentimento frívolo destinado apenas nos primeiros anos de vida. Quando morria, pouco importava, pois logo era substituída por outra criança.

Diante do índice alarmante de mortalidade infantil, de infanticídios banais e admitidos, começava a faltar criança para manter a força de trabalho necessária para garantir o desenvolvimento econômico e o fortalecimento do poderio militar do Estado.

Conseqüentemente, as autoridades romanas, preocupadas com essa situação, mudaram o discurso e o direcionaram para a necessidade de investir nas famílias de grandes proles, incentivando para que os pais cuidassem dos seus filhos.

De acordo com as reflexões de Ariès, até o final da Idade Média a sociedade não reconhecia a infância como um período de vida inerente aos homens, visto que a criança era considerada como um *adulto em miniatura*. Conseqüentemente, o modo de vestir, as conversas, os jogos, as brincadeiras e o trabalho realizado pelas crianças não a diferenciavam do *mundo* dos adultos.

Sob o efeito da concepção dinâmica da história, associada à diversidade sociocultural de cada época, passamos a compreender a infância como artefato social da história humana e como fase da vida cujas significações variam de acordo com a época e a sociedade em questão. Essa fase se estende do nascimento até os 12 anos incompletos como dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL. Lei 8.069, 1991).

A aparição e o mérito da infância no aspecto social vem sendo um objeto de estudo de pesquisas em várias áreas do conhecimento, a saber: Educação, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Medicina, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia. Algumas trazem esse objeto de forma mais contundente, outras, de modo mais acanhado e incipiente.

Destacamos que o interesse crescente dessas áreas pela infância/criança envolve uma gama de teorizações sobre essa questão. Portanto, é fundamental compreendermos a visibilidade da infância por meio de um referencial teórico, de diferentes pontos de vista de autores e de documentos pesquisados que, em determinados períodos, testemunharam como foram balizadas as questões e os problemas concretos sobre a infância, a saber: Ariès (1981), Heywood (2004), Kuhlmann Júnior (1998), Abramovich (1989), Kishimoto (1988), Elias (1994), Freitas (1997), Postman (1999), Priore (2000), Monarcha (2001), Faria; Demartini, (2002) entre outros que vêm contribuindo para enriquecer o conhecimento sobre a infância.

Pautados nas ideias de diferentes autores, tivemos como prerrogativa um diálogo que, longe de ser um confronto entre autores, foi uma reflexão permanente a exigir um recorte teórico, devido à grande quantidade de informações inerentes às singularidades da infância. Isso alargou a possibilidade de discutirmos a trajetória da infância a partir de três vertentes: *a de Ariès* (1981), por ser um dos pioneiros a se utilizar da diversidade de fontes para analisar a construção do sentimento da infância ao longo do tempo — o autor reconhece a infância como uma invenção da Idade Moderna; *a de Heywood* (2004) e *a de Kuhlmann Júnior* (1998), que ampliam as análises sobre a história da infância para além das exaustivas referências de Ariès.

Suas ideias indicam a presença de uma preocupação com a infância/criança em períodos anteriores como, por exemplo, a Idade Média.

Estabelecidas essas considerações e tomando, inicialmente, a obra de Ariès para apreciação, podemos dizer que, ao longo dos Séculos XVIII e XIX, observou-se um crescente movimento pelo estudo da criança, que a partir de então, definiu a infância como categoria social e historicamente construída. Entretanto, só foi reconhecida na Modernidade, porque a sociedade tradicional da Idade Média não via a criança como um ser distinto do adulto, com características e necessidades próprias, razão por que convivia com os adultos, aos quais cabia desenvolver os bons costumes, os modos de pensar e de fazer crescerem o caráter e a razão.

Segundo as ideias de Ariès (1981), a infância permaneceu sem identidade até fins do Século XII, visto que a criança era considerada diferente do adulto apenas no tamanho e na força. As outras características, aos olhos dessa época, eram iguais. Portanto, a indiferença e o anonimato em que viviam, na Idade Média, eram perceptíveis.

No decorrer do tempo, o Século XX foi considerado o *Século da criança*, devido ao lugar central que ela assumiu na cultura. A dimensão social da infância, na atualidade, impõe-se pela sua especificidade e pelo que ela representa socialmente. Devido a sua condição de fragilidade e de promessa de futuro, ela configurou sua posição na sociedade e se tornou a *mira* de interesse social, quando as mobilizações da sociedade capitalista se voltaram para ela, tornando-as alvo da indústria de consumo e dos programas educativos. Tal fato deixa transparente que todo esse processo acarretou benfeitorias para a criança e despertou a necessidade de particularizá-la e torná-la especial.

Sob a contingência reveladora da particularização da criança, Ariès (1981) afirma que essa sensibilidade vigente na sociedade contemporânea para com a infância não acontece de um modo geral, mas acompanha o movimento que se opera nas sociedades capitalistas entre privilegiados e não privilegiados. Ao afirmarmos que, na atualidade, a particularização da infância existe, levamos em conta a participação da família, como instituição dinâmica, e da escola como sistematizadora da vida escolar e dos costumes, das ideias e das atitudes patenteadas pela sociedade, em relação a essa fase da vida.

Posto isso, não podemos ignorar a clareza das contribuições de Ariès (1981) para a história da infância e da criança na civilização ocidental, embasada pelos discursos de que ela só aparece na Idade Moderna. Ele mostrou que o conceito de infância, como categoria social, mudou historicamente, junto com a crueldade da socialização da criança e a rejeição à qual era submetida. Porém, alguns autores não concordam plenamente com Ariès, quando declara a ausência de infância na época medieval.

A intercepção de olhares em oposição aos estudos de Ariès nos impulsionou a revisitar Heywood (2004) e Kuhlmann Júnior (1998), haja vista que suas obras apontam pistas para compreendermos bem mais a construção social da infância, no que tange aos propósitos desta pesquisa. Na ótica das pesquisas desses autores, documentos históricos arrolam os mais variados testemunhos da existência do sentimento de infância na Idade Média. Eles constataram que esse período já revelava a preocupação com a sobrevivência e a educação da criança.

Os estudos de Heywood (2004) analisaram pesquisas geradas nos EUA, no Reino Unido, nos países escandinavos, na França, na Itália, na Rússia, entre outros. O autor considera mais útil buscar concepções distintas sobre o sentimento de infância em diferentes épocas do que julgar a presença ou a ausência desse sentimento em determinados períodos históricos, visto que a ambiguidade, nesses períodos, sempre centralizou a criança entre as características inatas e as adquiridas, a experiência e a ingenuidade, a independência e a dependência. O autor acredita que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para as crianças. Todavia, a Igreja já se preocupava com a educação de crianças colocadas ao serviço do monastério, cujo acesso também foi marcado pelas desigualdades econômicas, de gênero e de raça.

Nessa trajetória, ele observou que, no Século XVIII, reformadores começaram a pensar em um sistema nacional de educação. A partir desse século, no Ocidente, o movimento de particularização da infância ganha forças, a família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais em que a criança passa a ser valorizada significativamente e a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. O conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar — as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, até o acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, entre outras). Heywood (2004) afirma que, no final do Século XIX e início do Século XX, a substituição do trabalho pela escola foi proclamada. Esse fato condicionou a busca de uma educação adequada para os sujeitos, em seus períodos de vida específicos e, ainda, a percepção de crianças como potenciais consumidores. Modelou também algumas rupturas em relação à forma como as pessoas tratavam as crianças e se relacionavam com elas.

Os estudos de Kuhlmann Júnior (1998) apontam que a construção da infância na concepção do historiador francês, Ariès, ocorre numa percepção generalizante e linear, visto que sua pesquisa, ao se fundamentar em fontes de famílias abastadas, pressupõe que o amor pelas crianças surge no contexto de famílias ricas. Observamos, portanto, que as fontes de

famílias populares, ou pobres, ficaram à deriva, em razão aos poucos registros da sua infância, causados pela precariedade das condições econômicas.

Esse fato fortalece a interpretação de que as camadas sociais abastardas teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). O autor afirma, ainda, que a história apontada por Ariès é uma história de meninos ricos, que confirma uma educação diferenciada nas duas infâncias — da criança rica para a criança pobre. De um lado, a rica, evidenciada, na particularização da educação de meninos, enclausurados num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir. De outro, uma infância pobre, representada pelos filhos de camponeses e de artesãos, crianças do povo que, sem bons modos e sem comportamento adequado, dividiam espaços com os adultos nas praças e nas reuniões noturnas. A caracterização deve-se ao fato de que valores como a vergonha e o pudor foram construídos na base das famílias abastadas. Contudo, isso não revela que o sentimento da infância pobre, mesmo informal, no contexto de famílias populares, não existisse (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Constatamos assim, que as concepções de Heywood (2004) e Kuhlmann Júnior (1998), ao ressaltarem a importância da criança nas relações sociais, ainda, na Idade Média, e a possibilidade de inferir o sentimento de infância no contexto de pobreza se contrapõem às concepções de Ariès, visto que esse autor considera a infância uma invenção da Idade Moderna, construída num contexto de criança rica.

Voltamos a nossa atenção ao trajeto histórico da infância, refletida na criança brasileira, que fora edificado, ao longo do tempo, amparando-nos na literatura acerca do assunto, a fim de discorrermos sobre os movimentos de lutas ocorridos no território brasileiro, que se concretizaram com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. No Brasil, o olhar mais sistemático sobre a infância começou no Século XIX e se intensificou nos quatro séculos seguintes.

A história da criança no Brasil está embasada, nessa pesquisa, pelas ideias da pesquisadora Priore (2000), seja quando se discutem condições de vida das crianças européias trazidas para cá no século XVI, seja quando aborda o cotidiano das crianças livres ou escravas no Brasil Colônia e Império. O autor afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, posto que foi feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, quando a divisão entre senhores e escravos determinava sua estrutura social. Nesse contexto, historicamente, foi preciso proteger os

direitos civis da criança brasileira, entendidos como os direitos relativos à criança inserida em uma família padrão, em moldes socialmente aceitáveis.

Convém enfatizar que, no Brasil, a história da infância, partiu da Colônia, passou pelo Império e chegou a República, e por ser marcada pelo preconceito, pela exclusão e pelo abandono, guarda ainda a distinção entre crianças, conforme sua classe social, seus direitos e lugares na sociedade. Conserva, ainda, a diferença e a desigualdade que assumem múltiplos sentidos, quer se refiram aos aspectos políticos, econômicos, ao acesso à informação, à apropriação do conhecimento e ao saber ou, até mesmo, ao exercício da própria cidadania (PINHEIRO, 2001).

Na sociedade brasileira, período colonial —1500 até 1822, tanto a estrutura econômica quanto a política mantinham um vínculo com a metrópole portuguesa, de onde vinham as leis e as ordens para as crianças, aplicadas por representantes da corte e da igreja católica. Não havia uma preocupação social com crianças e adolescentes (FALEIROS, 1995). Nesse período, o número de crianças abandonadas era consideravelmente grande, devido à pobreza extrema. Essa situação começou a preocupar as autoridades, em virtude do número elevado de infanticídio.

Por causa de tais fatos, coube à igreja o trabalho e a assistência às crianças desamparadas, no sentido de catequizá-las e ensinar-lhes a ler e a escrever, nas chamadas *Casas de Misericórdia* — primeira ideia de rede de assistência à infância. Essas casas foram responsáveis pela implantação da *Roda dos expostos* — um cilindro giratório de madeira, feito na parede das Santas Casas de Misericórdia, para que as crianças órfãs ou abandonadas fossem colocadas, no anonimato, pelo lado de fora, a fim de serem recolhidas por essa instituição e evitar malefícios, como o aborto e o infanticídio. Por isso, as instituições desse tipo ficaram conhecidas como Casas de Expostos, por longos períodos da história brasileira, multiplicaram-se no período imperial e conseguiram manter-se durante a República. Foram extintas definitivamente na década de 1950.

Nesta pesquisa, estamos falando da criança, considerando-a como um sujeito que fala, que se enlaça na construção social da realidade, embora, “na história, sua voz tenha sido constantemente desconsiderada, calada, e os adultos tenham se encarregado de fazer seu discurso” (COSTA, 1998, p.136). Corroborando com esse pensamento Alves (2001, p.16) enfatiza que:

[...] sempre houve olhares em direção à criança, algumas vezes a vitimizando, outras lhes atribuindo direitos, outras lhes assistindo. Mesmo tendo sido uma longa história de insucessos na assistência a esses

pequeninos, sempre houve quem com elas se preocupasse, especialmente durante a década de 80, quando diversos movimentos sociais lutaram pela melhoria da qualidade de vida de várias minorias: negros, idosos, portadores de necessidades especiais, etc. [...]. Naquela época o Poder Público continuava vendo a questão da criança abandonada como um “problema” que, não tendo ainda sido bem resolvido, tenderia a piorar, caso no se ouvisse os clamores populares dos setores organizados.

O que significa abordar o tema da infância desse modo? Significa não aceitar que todos os direitos da infância, já conquistados, e aqueles a conquistar sejam relegados. Significa compreendê-la como algo que vai sendo montado, a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. Significa pensar a infância como detentora de múltiplas características.

Delineamos, portanto, essas reflexões de modo a entender o significado social da infância, e resgatar aspectos importantes para discorrer sobre a *adolescência*, no intuito de desvendar a outra dimensão do nosso circuito referencial encaixado nessa categoria, esteio desta pesquisa. Dessa forma, abrimos uma nova página para discutirmos a adolescência, pois acreditamos que como a infância, a adolescência, a juventude são construtos sociais. Portanto, o conhecimento de sua história, no decorrer do tempo, é peça indispensável para os propósitos desta tese, por isso precisa ser resgatada e compreendida dentro do cenário onde foi construída historicamente.

Analisamos, inicialmente, os aspectos etimológicos da adolescência, por acreditar que a própria etimologia do vocábulo contribui para compreendermos os seus possíveis usos. O termo adolescência tem sua origem etimológica no Latim *ad* = para + *olescere* = crescer, portanto, entendemos que adolescência, no sentido restrito, significa “crescer para” (BECKER, 1994). Entretanto, nas línguas derivadas do latim, o termo apresentou, durante um longo tempo, um sentido, sobretudo pejorativo e devasso. Somente por volta de 1850 a palavra adolescência figurou nos dicionários e adquiriu vários desdobramentos até hoje.

Para refletirmos sobre essa questão, resgatamos a sua construção social e histórica, que preconiza que a adolescência surgiu na cultura ocidental, no contexto da estabilidade do individualismo — cuja pedra histórica imprescindível é a Revolução Francesa. Assim, supomos que só é válido falar em adolescência se nos referirmos a um contexto sociocultural individualista, onde cada indivíduo assume a responsabilidade de governar seu destino e encontra seu lugar no social da forma que melhor lhe convier (COUTINHO, 2002).

Considerando essa construção, é interessante conhecermos as ideias de Ariès (1981) sobre a adolescência, por ele considerada como uma fase particular na vida de um indivíduo,

situado entre a infância e a idade adulta. Tem origem recente na história social do Ocidente, e seu sentido atual só foi consolidado no final do Século XIX. Afirma, ainda, que, somente após a implantação do sentimento de infância, nesse século, tornou-se possível a emergência da adolescência como uma fase com características peculiares e únicas, distintas dos outros momentos desenvolvimentais.

Para corroborar, Ozella (2003, p.20) afirma que podemos "entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas". Isso significa que a adolescência deve ser vista e compreendida como uma categoria construída socialmente, com base nas necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas. Assim, é mais possível falar de adolescentes que tenham um nome, pertençam a um grupo cultural e tenham uma vida vivida concretamente do que de uma adolescência de forma mais abrangente.

Reconhecemos que o termo é polêmico, haja vista que várias palavras são associadas à essa fase da vida, a saber: *crise, descobertas, incertezas e esperanças*. Existem autores que compreendem a adolescência como um processo de natureza mais individual e ressaltam os aspectos biológicos e psicológicos. Outros a entendem como um fenômeno criado e sustentado culturalmente e dão ênfase aos aspectos sociológicos, antropológicos, políticos e ideológicos.

Na tentativa de interpretar a adolescência, surge uma dificuldade: como definí-la segundo uma faixa etária? Há muitas tentativas de se definir adolescência observando esse aspecto. Cada cultura a conceitua de forma diferente, com base nas diferentes idades. Nesse aspecto, a Organização Mundial de Saúde – OMS (1998) diz que a adolescência permeia a faixa entre dez e 20 anos de idade, enquanto que a Organização das Nações Unidas – ONU (1948) a delimita como a fase entre 15 e 24 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – que doravante, chamaremos de ECA – estabelece que a adolescência compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos. (BRASIL. Lei 8.069, 1991).

Esta pesquisa considerou a adolescência segundo a compreensão estabelecida pelo ECA, visto que os sujeitos nela envolvidos permeiam a idade entre 12 e 18 anos, embora Bee (1997), ressalte que faz mais sentido pensarmos na adolescência como o período que se situa, psicológica e culturalmente, entre a infância e a vida adulta, ao invés de uma faixa etária específica.

Providos desse postulado, compreendemos que a adolescência é um período assinalado por mudanças físicas, psíquicas e sociais, que acarretam a perda dos aspectos infantis para dar lugar a uma realidade que gera desordem de conceitos e perda de referências.

É um período marcado por crises para todos — o adolescente, a família, etc. visto que essas transformações, ainda que desencadeadas por uma crise individual, não são restritas ao jovem. É nessa fase em que ele busca distanciar-se dos paradigmas familiares com os quais sempre conviveu para construir suas ideias, segundo os conhecimentos prévios acumulados em sua vida.

A esse respeito, Calligaris (2000) é levado a supor que o Século XX faz da própria adolescência um ideal cultural quando todos desejam ocupar essa posição para sempre. Ele apresenta seu pensamento, afirmando que a adolescência é

um mito, inventado no começo do Século XX, que vingou sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial. A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem (CALLIGARIS, 2000, p. 9).

Rassial (1997) concorda com esse pensamento e refere que ser adolescente, nos dias atuais, significa ter que enfrentar os impasses relativos ao laço social da atualidade, afetar e ser afetado pelo sintoma social contemporâneo. Consequentemente, se a adolescência expressa um sintoma social contemporâneo, os adolescentes experimentam, de forma paradigmática, o mal-estar decorrente de erros vividos por todos no mundo de hoje. Dessa forma, tomando o adolescente como o sujeito contemporâneo por excelência, talvez possamos apreender os impasses que se colocam à sociedade e aos sujeitos que nela vivem.

Mas afinal, diante de múltiplas concepções sobre adolescência, como escolher a que mais se adequa aos propósitos desta pesquisa, no que diz respeito ao contexto da pesquisa e aos sujeitos pesquisados? Podemos nos pautar em fragmentos dessas concepções e salientar que a adolescência, do mesmo modo que a infância é uma categoria histórica, contextualizada em uma organização social, política e econômica vigente. É uma fase da vida humana, que marca a transição entre a infância e a idade adulta.

É, geralmente, associada à puberdade — palavra derivada do latim *pubertas-atis* que significa o conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Todavia, cremos que esse aspecto fisiológico não é suficiente para percebermos o que é adolescência. Ele constitui, apenas, uma parcela dos problemas a serem resolvidos pelo adolescente e sua família. Assim, surge a convicção de que a adolescência, comumente, é entendida como um período de incoerência e

indisciplina em relação aos valores estabelecidos, o que, irrecusavelmente, harmoniza-se com o ideal cultural que ela retrata e propaga.

Melman (1997) respalda essa evidência, todavia faz uma ressalva: devemos observar que essa indisciplina se trata de uma aparente rebeldia, que não faz mais do que reproduzir a lógica da sociedade de consumo vigente, regida pela lógica do prazer individual absoluto e da satisfação efêmera, em que não há lugar para privação ou omissão. Esse é o caso das condutas delinquentes, individuais ou coletivas, das condutas de risco em geral e de determinados tipos de bandos de adolescentes.

Para compreender a complexidade da adolescência e da dimensão criadora das suas ações, revisitamos a obra de Erikson (1976), intitulada “Infância e sociedade”, visto que ela trouxe contribuições significativas para a compreensão da adolescência. Para o autor a “A adolescência é a idade da determinação final de uma dominante identidade positiva do ego”. Quer dizer, o adolescente frente às transformações que sofre na puberdade, denominada — *revolução fisiológica interi* — e às concretas tarefas adultas, encontra-se mobilizado para a determinação de uma identidade, preocupando-se com o que os outros pensam dele, em comparação com o que os outros sentem que eles próprios são, e, ante os protótipos ocupacionais desse momento, como os outros fazem para servirem-se dos papéis e habilidades que desenvolveram anteriormente (ERIKSON, 1976, p. 284).

Erikson (1976), afirma que o adolescente forma a própria identidade espelhando suas relações dinâmicas com o meio social no qual está inserido. Posto isso, a pluralidade de concepções e significados, devido ao fato de estar ancorada numa historicidade plural, torna-se verdadeira, contudo, parcial e incompleta. Aparenta ser de simples envergadura, mas, na realidade, inspira complexidade, porquanto precisa ser entendida e pensada, antes de adentrar os nossos saberes.

Para aprofundar essa questão, afirmamos que, atualmente, crianças e adolescentes não são compreendidas como antes. Hoje, são consideradas atores do cenário familiar, pois nascem no cerne de uma família, participam ativamente do mundo adulto e são julgadas alvo de uma sociedade de consumo. São sujeitos integrais, não compartimentalizados, produtos e produtores de sua sociedade (GALLARDINI, 1996). Sujeitos ativos, empenhados num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com o ambiente e a cultura, estando disponíveis para uma interação construtiva com o diferente e com o novo.

Vale a pena lembrar que o Brasil tem uma população de 190.732. 694 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, 2010), dos quais 60 milhões têm menos de 18 anos de idade. Isso significa dizer que 1/3 da população brasileira está formado

por crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e deveres, que precisam de condições para se desenvolver com inteireza. Todavia, verificamos, com base em dados coletados do censo demográfico do IBGE de 2010, que uma em cada quatro crianças, de quatro a seis anos, não está matriculada na escola. Outro fato importante é o número alarmante de 64% de crianças que não frequentaram a escola na fase da primeira infância.

Diante dessas estatísticas desoladoras e em razão da importância social e cultural do segmento infanto-juvenil para a sociedade, os indicadores sociais do Brasil, baseados nos dados oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — PNAD (2009) enfatizam a importância da criação de oportunidades para que crianças e jovens encontrem seus direitos e sejam respeitados perante a vida, a lei e todos os segmentos sociais, incluindo a família e a sociedade, numa nova ética social e na construção de uma cultura focada no respeito, na dignidade e no valor à vida.

Ao longo do esforço em construir este aporte conceitual, percebendo nitidamente que a infância e a adolescência apresentam-se sob formas várias, segundo os determinantes tempo e espaço. Assim, mencionados os significados atribuídos à infância e a adolescência, procedemos a uma recolocação do foco, a fim de efetivarmos uma aproximação da concepção de criança e de adolescente da qual este estudo está ocupando-se.

À luz dessas considerações, decidimos aprofundar esse referencial teórico, com o intuito de entender bem mais a construção dos direitos desse segmento populacional, as trajetórias de lutas e a identidade de crianças e adolescentes, a fim de questionar o que foi feito, o que está sendo feito e o que pode ser feito em prol dessa população que, desassistida pelos familiares e negligenciadas pela sociedade e pelo Estado, vive, muitas vezes, num contexto de pobreza, de desprezo, exposta à própria sorte e às adversidades da vida.

2.2 A construção dos direitos da criança e do adolescente: entre histórias e rupturas

A criança que nasce e respira numa atmosfera de extrema pobreza e que se vê constantemente rodeada de exemplos corruptores, de provocações indiretas; que cresce entregue exclusivamente à inspiração dos próprios desejos e caprichos; que vive o maior tempo, distanciada dos pais, a quem a conquista do pão obriga ao trabalho fora de casa; que se forma o próprio caráter com o testemunho cotidiano de cenas perversas e indecorosas; que se cria brutalizada, suja de corpo e de alma, em lares ensombrados pela penúria e onde reina a mais despuída promiscuidade, que coisa se poderá esperar dela senão que se exilam do seu coração todos os sentimentos bons e morais?

(Hungria, 1981)

O olhar sobre essa epígrafe permite uma aproximação com a questão da criança e do adolescente, sob a luz dos seus direitos, com o fim de discuti-la, de forma distinta de interpretações, da pluralidade de suas trajetórias e de seus trejeitos para lidar com as contradições, as disparidades, o desrespeito e as violações que as cercam.

Nessas condições, a reflexão sobre o *dizer e o fazer* das leis de garantia e proteção dos direitos de crianças e de jovens possibilita um resgate dessas trajetórias, no sentido de apreciar como foram reconhecidas e efetivadas, ao longo do tempo, visto as inúmeras interpretações e formas diferenciadas de luta, em cada período da história.

Posto isso, indagamos: como valorizar e reconhecer crianças e adolescentes sem exibi-los à própria sorte e sem apenas estabelecer normas? Conhecendo a história de luta pela garantia dos seus direitos, com certeza, teremos respaldo para responder a essa questão.

Essa história teve início na segunda década do Século XX, em consequência das barbaridades sofridas por crianças e adolescentes, na Primeira Guerra Mundial. Devido as atrocidades dessa época, surgiu na Inglaterra, em 1919, uma entidade internacional de apoio à criança, denominada *Save The Children*, cuja missão era proteger e cuidar das crianças vítimas da I Guerra Mundial. Ao ser fundada pela pacifista inglesa Eglantyne Jebb, a instituição elaborou a Declaração dos Direitos da Criança de 1924, primeiro documento internacional sobre os direitos da criança. Conhecida como *Declaração de Genebra* e adotada pela Liga das Nações, criada para manter a paz e a ordem no mundo, evitar conflitos desastrosos como as guerras. Todavia, essa Declaração não teve o impacto necessário para o pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, pois, ao contemplar os direitos fundamentais em detrimento dos direitos políticos e civis, omitiu esse reconhecimento (FLEKKOY; KAUFMAN, 1997). Consequentemente tornou-se cada vez mais premente a necessidade de fortalecer esse reconhecimento, por meio de discussões, pactos e tratados consolidados.

Devido a necessidade de garantir os direitos fundamentais do ser humano a Organização das Nações Unidas — ONU — criada em 1945, sucessora da Liga das Nações, assumiu o compromisso de desencadear discussões sobre os direitos humanos (CASTRO, 2010). O principal marco desse compromisso foi à aprovação, em 1º de dezembro de 1948, da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esse documento é considerado um instrumento regulatório de abrangência internacional, criado para evitar o surgimento de outra guerra das dimensões da II Guerra Mundial. Foi edificado sob o entendimento de que a liberdade, a justiça e a paz só serão possíveis com o reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos. Isso significa que não basta ao ser humano viver, é preciso viver com

dignidade, livre de toda forma de opressão, e que tenha acesso aos bens da vida que lhe assegurem saúde, bem-estar e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

É evidente que essa Declaração contemplava todos os seres humanos, todavia foi preciso criar um pacto oficial específico para as crianças. A partir de então, foram construídas as bases para se formular a denominada Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância, uma construção filosófica cuja semente foi lançada na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, cujo princípio norteador das ações direcionadas para a infância versava sobre o interesse superior da criança, ou o melhor *interesse da criança*, traduções da expressão original *the best interest of the child*.

Tal documento reconhecia a criança como um sujeito detentor dos seguintes direitos específicos: direito a um nome, a educação e a saúde (FLEKKOY; KAUFMAN, 1997). Posto isso, constatamos que somente com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, reconheceu-se, universalmente, pela primeira vez, a criança como merecedora de cuidados e atenções especiais. Marcante na evolução dos direitos da criança, essa Declaração trouxe um novo conceito de criança, que passou a ser vista como ser humano distinto de seus pais e da família, ou seja, deixou de ser considerada extensão da família e passou a ter direitos e interesses próprios.

Revisando essa construção histórica, observamos que no período de 1959 a 1970, a preocupação com os direitos humanos e da criança começou a se expandir. Esse fato levou a Polônia a apresentar, em 1978, uma proposta de Convenção sobre os Direitos da Criança. O objetivo do Governo polaco consistia em fazer com que a Convenção fosse efetivada em 1979, no Ano Internacional da Criança, criado com o intuito de alertar a população mundial para os problemas que afetavam, mundialmente, as crianças de até sete anos de idade.

Contudo, somente em 1989 foi que essa Convenção se realizou, sob os auspícios da Assembléia Geral das Nações Unidas, com o propósito de promover os direitos da criança e não apenas proteger e, ainda, padronizar e reunir esses direitos em um único documento. Tal ato foi um marco em relação aos esforços que se realizam no plano internacional para fortalecer a justiça, a paz e a liberdade em todo o mundo, mediante a promoção e a proteção dos direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU, 1989), em seu prefácio, faz menção aos pactos e aos acordos internacionais que consolidaram a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial, quais sejam: Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança; Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1959; Declaração

Universal dos Direitos Humanos; Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e os estatutos e instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança.

A efetivação do pacto resultante dessa Convenção foi demorada, devido às divergências entre o mundo ocidental e o mundo oriental e entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Todavia, ao ser instituído, contemplou direitos nunca antes apreciados em outros tratados. Entre os princípios consagrados por essa Convenção, estão o direito à vida, à liberdade — respeito — dignidade, obrigações dos pais, da sociedade e do Estado em relação à criança e ao adolescente.

Ao expor esse cenário, crianças e adolescentes se tornaram sujeitos de direitos e deveres. Contudo, antes dessa conquista, enfrentaram, conforme relatos históricos, infortúnios e desventuras. Sem seus direitos respeitados, sem apreço à dignidade, sem ser reconhecidos legalmente, foram tratados como simples objeto de uso e abuso. Tudo isso acarretou indignação e instigou, forçosamente, os movimentos de luta em prol da garantia plena dos direitos da criança e do adolescente.

Sem arrefecer os ânimos, essa provocação começou a mudar o rumo dos direitos infanto-juvenis. O Brasil passou a reconhecer a necessidade de estabelecer pactos, critérios e estratégias para garantir alternativas com o fim de salvaguardar os direitos da criança e do adolescente. E, influenciado pelos avanços ocorridos no cenário internacional, criou sistemas de garantia de direitos que envolveram o Estado, a sociedade e a família, para atender aos interesses infanto-juvenis. Temos indícios de que, no Brasil, esses movimentos emergiram no início do Século XX, com o surgimento das lutas sociais lideradas por trabalhadores urbanos que criaram, em 1917, o Comitê de Defesa Proletária, que reivindicava, entre outras coisas, a proibição do trabalho de menores de 14 anos. Foi o primeiro sinal de atenção à criança e ao adolescente, no que se refere à garantia de direitos e mecanismos operantes.

Posteriormente, em 1927, o Brasil cria seu primeiro Código de Menores (BRASIL. Código de Menores, 1979), com a responsabilidade de garantir os direitos de crianças e adolescentes e implantar um sistema público de atenção às crianças e aos adolescentes, sob a égide do Estado (ALBUQUERQUE, 2007). Esse código estabeleceu diretrizes claras para o trato da infância e da juventude excluídas e regulamentou questões como trabalho infantil, tutela, pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Nele, foi empregado o termo *menor* para qualificar, inicialmente, a criança desamparada e caracterizar uma faixa etária associada às crianças pobres.

Todavia, ao longo do tempo, passou a ter uma conotação depreciativa, visto que o termo “menores” passou a se referir a todos aqueles aos quais a sociedade outorgou um significado social negativo, por serem pobres, pertencerem a famílias não convencionais, estarem expostos a situações de risco, passíveis de adquirir uma conduta antissocial. Assim, por entender a concepção do *menor* com o sentido de perigo social e individual, findou por construir uma categoria de crianças menos humanas, quase uma ameaça à sociedade. Por isso, o “menor” foi entregue à alçada do Estado, que tratou de institucionalizá-lo e submeteu-o a tratamentos e cuidados, na maioria das vezes, preconceituosos e cruéis.

Em consequência, do acesso do Estado a esse cenário, teve início a efetivação de modelos de atendimento com vistas à racionalização da assistência. Entretanto, isso não representou a redução da pobreza, conseqüentemente, de seus efeitos. Esses modelos se voltaram mais para a estratégia de criminalização e medicalização da pobreza do que para promover mudanças nas condições concretas de vida da criança e do adolescente (ARANTES, 1999).

Com essa insatisfação, o governo, em 1979, selecionou um grupo de juristas para elaborar um novo Código de Menores – Lei 6697 de 10/10/1979 – com o fim de substituir o Código de Menores de 1927. Todavia, esse Código não correspondeu ao esperado, posto que não representou mudanças expressivas. Emergiu com pressupostos e características que consideravam crianças e jovens pobres e despossuídos como elementos de ameaça aos dispositivos legais, isto é, à ordem vigente. Nesse contexto, atuava no sentido de reprimir, corrigir e integrar os supostos desviantes de instituições legais socioeducativas, como Fundação Nacional do Bem estar do Menor (FUNABEM)⁹; Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM)¹⁰; valendo-se dos velhos modelos correccionais.

Conforme Arantes (1999), os Códigos de Menores que perduraram no Brasil, de 1927 a 1990, especialmente a sua segunda versão, consideraram uma ameaça para a sociedade todas às crianças e jovens abandonados, carentes, deficientes ou doentes ociosos, perambulantes, enfim todos os que apresentassem conduta antissocial, passíveis, portanto, de serem enviados às instituições de recolhimento, cuja finalidade era correccional-repressiva. Na prática, isso traduzia que “o Estado, por meio do Juiz de Menor, podia destituí-los do poder

⁹ Criada pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor – SAM, com o objetivo de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional.

¹⁰ Foi instituída em dezembro de 1964, pela Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967. Delegada pelo Governo Federal para implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, cujo objetivo era coordenar as entidades Estaduais de proteção às crianças e aos adolescentes (zero a 18 anos de idade), sob as orientações do Código de Menores.

familiar, através da decretação de sentença de situação irregular do menor.” (ARANTES, 1999, p. 258).

O fato nos remete à ideia do que isso significa para países em desenvolvimento, com cerca de 50 milhões de crianças que vivem em estado de pobreza. Se isso acontece nos países ricos, imaginemos o número de crianças vítimas da miséria nos outros países. No Brasil, por exemplo, mais de 27 milhões de crianças vivem abaixo da linha da pobreza e fazem parte de famílias que têm renda mensal de até meio salário mínimo (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011).

A visão que temos dessa conjuntura repressiva vivida por crianças e adolescentes é de que, uma vez sentida a necessidade de efetivar medidas de proteção que a condição de menor requer, surgiu uma maturidade política na sociedade principalmente nas organizações não governamentais, no sentido de desencadear debates, encontros e seminários em todo o país, a fim de se discutir essa questão.

Em decorrência desses debates e das mobilizações, depois de anos de lutas e de reivindicações, o Brasil promulga, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, por meio da Lei nº 8.069/90, uma conquista arraigada à dignidade e à construção da cidadania de crianças e jovens. A aprovação desse Estatuto veio para propiciar a mudança da política do Bem-Estar do Menor, que estabeleceu as seguintes diretrizes: a articulação de políticas básicas e das políticas assistenciais, além de programas e serviços de proteção especial de garantia de direitos, contrapondo-se à doutrina da situação irregular, e como conquista da luta dos movimentos de defesa da criança e do adolescente em todo o país (GRACIANI, 1995).

É fundamental reconhecer que o ECA não é o resultado da vontade pessoal das autoridades brasileiras, mas é o anseio das instituições que efetivaram movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e que contestaram a ordem na luta pela garantia desses direitos, a saber: República de Emaús, Pastoral do Menor e o Projeto Nacional de Alternativas e Atendimentos Comunitários a Meninos e Meninas de Rua.

Essas instituições foram às protagonistas da mobilização em prol de uma nova ordem de atendimento às crianças e aos adolescentes, apoiada em dois eixos: *os preventivos* (Centros Educacionais Comunitários e Creches Comunitárias) e *os curativos*, que iniciaram um efetivo trabalho socioeducacional com a infância e a adolescência nas ruas, com uma nova pedagogia — a Pedagogia Social de Rua, que tenta garantir o respeito à identidade cultural do (da) menino (a) de rua, a partir da apropriação e da produção de conhecimentos significativos para eles.

No ECA, a categoria *menor* foi abolida e foi reconhecida como criança e adolescente merecedores de direitos próprios e especiais, de política de atenção integral a seus direitos, em face de a condição específica de pessoas em desenvolvimento necessitar de proteção especializada, diferenciada, absoluta (BRASIL. Lei nº. 8.069, 1991).

Sem preconizar o Eca, cremos que a transformação na condição sócio-jurídica infanto-juvenil, foi um passo em direção à transformação de *menores* em *cidadãos-crianças* e *cidadãos-adolescentes*. Essa transformação diferencia fundamentalmente o ECA do Código de Menores de 1927 e 1979, visto que criou a possibilidade de crianças e adolescentes terem acesso aos meios de defesa dos seus direitos, principalmente da liberdade, do respeito e da dignidade.

Instaurou-se, assim, a ideia de um novo paradigma acerca da concepção de infância e adolescência e do atendimento — concernente à substituição do assistencialismo e do paternalismo — vigente até então, por uma série de propostas de caráter emancipador e educativo incumbida de fortalecer o atendimento das necessidades básicas infanto-juvenis, em outras esferas, econômica e social, que favorecem mais que uma escola de qualidade, uma vida digna.

A literatura especializada sobre os direitos, as garantias e os deveres das crianças e dos jovens revela que o Brasil tem avançado significativamente na formulação de políticas públicas nacionais básicas em prol desses direitos, que impactam positivamente na vida das crianças. Porém, essas ações ainda não atendem às necessidades de todas as regiões do país e, embora o Brasil tenha uma das mais avançadas legislações de proteção às crianças e aos jovens, há muito trabalho a ser feito, não no sentido de implementar o ECA — de tirá-lo do papel — pois ele já está implementado, mas de não ser cumprido (SANTOS, 2007).

Apesar de o ECA ser reconhecido como uma legislação avançada, percebemos que, para a maioria das crianças e dos adolescentes que vivem no Brasil, em situação de risco, ele não faz muito sentido, pois elas até sabem da existência de uma lei que resguarda os seus direitos e sua integridade, mas se sentem frustradas, perdidas por não saberem a quem recorrer quando suas vidas são colocadas em risco. Isso acontece porque as políticas públicas não são bastante e amplamente divulgadas para a sociedade, no que diz respeito à necessidade da informação e de conhecimento a todos os segmentos sociais marginalizados, como uma forma de fundamentar os indivíduos no trato dos seus interesses.

A proposta desse referencial não foi de *julgar* as políticas legais e sociais de direitos para crianças e adolescentes, mas de promover reflexões sobre mais um direito — o de acesso à leitura — com o intuito de se compreender muito mais esse direito como meio de

transmissão do conhecimento, de desenvolvimento pessoal e, portanto, de cidadania. Principalmente, quando um país como o Brasil revela estatísticas que mostram que o índice nacional de leitura é de menos de dois livros lidos por habitante/ano, o acesso à leitura é um direito que deve ser encarado como uma prioridade nacional (CASTILHO NETO, 2010).

Iniciamos outra etapa desse referencial teórico, que diz respeito à criança e ao adolescente em situação de risco como leitor no contexto da realidade da leitura no Brasil, realidade que exige a intervenção de novas práticas de leitura, na escola e na família e junto com elas, os dispositivos das TICs constituído pelo saber científico, como será tratado a seguir.

2.3 Crianças e adolescentes em situação de risco: cidadãos-leitores, oprimidos e silenciosos

A professora ensinava: substantivo abstrato é o que existe, mas nós não o vemos. Exemplificava: penúria, angústia, dor, fome, tristeza, miséria, Tudo é substantivo abstrato. Hoje, com a minha experiência, eu lhe responderia: — então, professora, na favela e na rua não existe substantivo abstrato.

(Pozzollí, 2011)

Essa citação nos conduz a discutir esse capítulo, a partir da abordagem das necessidades pessoais de informação, da busca e do uso de informação no cotidiano, e tem a leitura como foco no processo de construção do conhecimento e de aquisição do aprendizado. Isso não quer dizer que prescindimos de outras abordagens. Pelo contrário, por se tratar de uma pesquisa que articula criança, adolescente, leitura, informação, e bibliotecas, questões de múltiplas facetas, outras abordagens aparecem ao longo das nossas análises e interpretações, como a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), por exemplo, ao nos referirmos à interação sujeito–contexto.

Apoiamo-nos nessa abordagem, por considerar a interação entre os sujeitos desta pesquisa e seu ambiente numa ótica socializante, visto que esses sujeitos estão inseridos em contextos históricos e sociais que influenciam, de modo decisivo, as suas necessidades e atitudes. Assim, entendemos que a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano tem uma estreita relação com os propósitos desta pesquisa, porquanto parte do pressuposto de que o indivíduo influencia e é influenciado pela interação que ocorre nos diversos ambientes sociais — família, escola, igreja, ongs, entre outros. Entende o ser humano como alguém ativo que interage permanentemente com o meio que, por sua vez, também é dinâmico, num processo contínuo.

É importante ressaltar que, para entender os contextos que permeiam o cotidiano das pessoas, Bronfenbrenner (1996) caracterizou-os em quatro níveis: *o macrosistema*, que descreve a cultura e a subcultura; *o microsistema*, formado pelas pessoas e pelos ambientes mais próximos; *o mesossistema*, constituído pela escola, pelo clube social e pelos amigos da vizinhança, e *o exossistema*, constituído pelos ambientes que a pessoa não vivencia diretamente, mas onde ocorrem eventos que a influenciam e que repercutem na sua vida.

O modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1996) está composto por quatro núcleos inter-relacionados, a saber: *o processo* — interação recíproca entre um ser humano ativo com as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato, envolvendo sempre uma transferência de energia; *a pessoa* — componente analisado a partir das suas características biopsicológicas e das construídas na interação do ambiente; o contexto — ambiente que afeta diretamente a pessoa e; o tempo — sistema integrado conhecido como cronossistema, formado por três esferas: microtempo, mesotempo e macrotempo. (BRONFENBRENNER, 1996).

A relevância da aplicação desse modelo no contexto de crianças e adolescentes em situação de risco se revela na interação destes com o seu ambiente. Segundo, Morais (2009, p.27), a vantagem do uso dessa abordagem com essa população decorre “da possibilidade de compreender um contexto pouco estudado, a partir do conhecimento das particularidades dos processos proximais resultantes da interação dessas crianças e adolescentes com o seu contexto, ao longo do tempo”.

A partir dessas considerações, passamos a entender melhor as peculiaridades que estão envoltas dos sujeitos desta pesquisa, visto que suas demandas e carências refletem-se nos aspectos dos diferentes sistemas em que eles interagem, o que nos leva a considerar a leitura na perspectiva sócio-cognitiva, que apreende a apropriação da informação como um processo de interação e inter-relação do indivíduo com o grupo.

Dessa maneira, a informação mediada pela leitura, passa a ser concebida como a força principal do processo de transmissão do conhecimento e pode ser transformada num elemento de formação da consciência crítica ou num instrumento de alienação.

Conseqüentemente, com base nessas abordagens, enfocamos a pluralidade das trajetórias e dos trejeitos de crianças e de jovens em situação de risco, para saber o que ocorre quando se apropriam de informações em seus diversos ambientes, levando-se em conta os efeitos causados pela leitura, frente às vulnerabilidades que assolam as suas vidas. De modo peculiar, essas crianças e esses adolescente, nos remetem a ideia de fragilidade e de

dependência, portanto é imprescindível considerarmos, ainda que sucintamente, à tipologia das vulnerabilidades, as quais essas estão expostas.

Assim sendo, no intuito de clarificar esse diálogo, apresentamos um quadro ilustrativo, delineando a tipologia de vulnerabilidades, entendendo ser um processo de reflexão e de interlocução com o intuito de alertar a sociedade brasileira para a grave conjuntura de crianças e jovens imersas em situação de risco, no sentido de priorizar políticas necessárias para reduzir as ameaças e as violações de seus direitos (SIERRA; MESQUITA, 2006).

QUADRO 1 – Tipologias de riscos e suas características

VULNERABILIDADES/RISCOS RELACIONADOS	CARACTERÍSTICAS/CAUSAS
A DINÂMICA FAMILIAR	Problemas relacionados ao alcoolismo, aos conflitos entre casais que fazem da criança a testemunha de ofensas e agressões; enfim, toda forma de violência doméstica, traumas, abusos sexuais, carências afetivas, etc.
AO LUGAR DE MORADIA	Precariedade da oferta de instituições e serviços públicos, a disponibilidade dos espaços destinados ao lazer, às relações de vizinhança, a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas.
A FORMA DE REPRESSÃO POLICIAL	Atividades do tráfico de drogas e a violência urbana.
AO TRABALHO REALIZADO PELAS INSTITUIÇÕES QUE OS RECEBEM	Abusos praticados por profissionais, que são encobertos por uma estratégia de funcionamento que exclui a participação social.
A SAÚDE	Ausência de um trabalho de prevenção e o acesso ao atendimento médico e hospitalar.
AO TRABALHO INFANTIL	Exploração do trabalho na informalidade.
EXPLORAÇÃO DA PROSTITUIÇÃO INFANTIL	Incentivo a exploração sexual, geralmente por dinheiro.
A PRÓPRIA CRIANÇA OU ADOLESCENTE	A personalidade e o comportamento podem torná-los mais vulneráveis aos riscos do envolvimento com drogas, da gravidez precoce, da prática do roubo, furto, etc.

Fonte: Tabela constituída com os dados contidos em SIERRA, Vânia Morales; MESQUITA, Wania Amélia, 2006.

O quadro 1 mostra, por um lado, um volume considerável de informações que nos leva a conhecer melhor o fenômeno em tela; por outro nos permite ver que o problema das crianças e adolescentes em situação de risco não é uniforme, tem suas especificidades, embora esteja focado em três premissas básicas, a saber: a pobreza; a violência resultante dos pais, ou dos responsáveis mentalmente enfermos, usuários de drogas, ou condições de vida

desfavoráveis, conforme os estudos de Martins (2002), Rizzini; Rizzini (1991), Rosemberg, (1983); e a questão da modernidade associada ao impacto das transformações causadas pelas tecnologias.

Evidenciadas essas terminologias, destacamos a dificuldade em ter criança e adolescente em situação de risco como sujeitos de pesquisa, justificada, talvez, pela a diversidade e a associação de significados atribuídos à expressão *situação de risco*, que, na maioria das vezes, remete a termos imprecisos, a saber: meninos de rua, crianças carentes, delinquentes, trombadinhas, dentre outros, para designar, indistintamente, aqueles por supostamente se encontrarem vivendo sob uma conjuntura de crise ou perigo. Isso reflete a complexidade dessa questão, pois na medida em que surge a pluralidade de expressões para caracterizar o risco, surgem termos estigmatizantes para caracterizar aqueles segmentos da população considerados sob precariedade material e social.

A preocupação com a pluralidade de expressões, em detrimento do uso do termo *situação de risco*, está claramente delineada nos estudos de El-Khatib (2005), quando ele revela que a situação de risco está sendo tratada, em cada área do conhecimento humano, individualmente, como um universo singular a ser estudado. Nesse sentido, a pesquisa de El-Khatib (2005) aponta diversos trabalhos, para tal articula áreas/autores sucessivamente, como podemos constatar: delinquência juvenil, menor em situação irregular, inadaptção juvenil (RIZZINI; RIZZINI, 1991); prostituição infantil (DIMENSTEIN, 1995) e violência familiar (ROGERS, 1991).

Ainda em relação à unicidade da temática *situação de risco*, destacamos a tese de Medeiros (1998), intitulada: *olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua*. Trata-se de uma pesquisa realizada na cidade de Goiânia-GO-Brasil, apresentada a área de enfermagem. Aponta um panorama geral sobre a temática da criança e adolescente em situação de rua, no âmbito da família e das políticas públicas voltadas para a assistência deste grupo. Teve como objetivo analisar as representações sociais de rua e as relações que se estabelecem entre meninos de rua e instituições de abrigo. O autor afirma que vivenciar *o risco e as perdas*, como um meio real de subsistência, não priva crianças e jovens em vulnerabilidade, de usufruírem das fases de desenvolvimento humano nem dos significados trazidos por elas, embora não tenham condições, na maioria das vezes, de ultrapassá-las com sucesso, porque o espaço que ocupam, raramente, traz subsídios adequados para o enfrentamento das adversidades e dos riscos que as rodeiam.

A importância desses trabalhos aponta a relevância do tema, visto que trazer a problemática da infância e da adolescência desassistida e do risco que as cerca para dentro dos estudos da Ciência da Informação, é uma forma de colocar em discussão políticas públicas e direitos humanos. Todavia, atendendo aos propósitos dessa tese não elegemos, especificamente, nenhum fator de risco para caracterizar os sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Contudo, por serem acolhidos e assistidos por instituições de amparo e assistência social, são, geralmente, vítimas da pobreza, do abandono e da instabilidade familiar, encontrando-se as margens das vulnerabilidades, mas não necessariamente, submersos em situações conflituosas, a exemplo do tráfico de drogas, repressão policial, práticas de roubo, ou furto.

Desse modo, fomos conduzidos a interrogar: risco de quê? Situação de risco em que aspecto? Tais perguntas não querem calar, diante do ponto de vista das leis que garantem a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Viver em risco representa o estado “da não cidadania”, do não exercício de direitos, tais como: à convivência familiar, à educação. São questionamentos que nos respaldam a compreender que o termo *risco* é imprescindível para a trajetória desta pesquisa, no sentido de entender o objeto de estudo. Conforme os estudos etimológicos, a palavra *risco* deriva-se do latim *resicare*, que significa *cortar*, utilizada para descrever situações relacionadas às viagens marinhas, como *perigo oculto no mar*. Como refere Rutter (1987, p. 316), o termo risco pode ser definido como:

[...] um processo, pois seus ingredientes não se situam nele mesmo de forma estática. Fatores de risco são processos ativos, expressos com dinamicidade nos contextos, cultura, história e características pessoais, que juntos ou isolados provocam resultados disfuncionais. Pobreza, empobrecimento, baixa escolaridade, ocupação de baixo *status* dos pais/cuidadores, ausência de rede de apoio social e afetiva são apontados como condições negativas no desenvolvimento de crianças e jovens, embora não determinantes *a priori*.

Corroborando esse pensamento, Einsenstein e Souza (1993, p.18) enfatizam:

[...] risco é a probabilidade da ocorrência de algum evento indesejável. Os riscos não estão isolados ou independentes do evento social. Estão inter-relacionados a uma complexa rede de fatores e interesses culturais, históricos, políticos, sociopolíticos e ambientais.

O trabalho de Silva (2008) realizado com jovens brasileiros nas cidades de Santos e de São Paulo aponta alguns fatores de risco responsáveis por experiências de perdas, carências. Para a autora, os principais fatores de risco estão nas interações com a família e com os

ambientes sociais mais próximos. Merecem destaque a pobreza, o analfabetismo, as adversidades familiares e o desamparo, típico da nossa modernidade cultural, em que a descrença generalizada nos valores tradicionais, como família, igreja, escola, etc., levam à busca do prazer pessoal e do individualismo, em detrimento dos ideais coletivos.

Tudo ocorre devido à estabilidade da desproteção vivenciada nesse contexto, que além de negar os seus direitos fundamentais e cortar as potencialidades dessas crianças e desses jovens, os mantém submersos num círculo, difícil de ser quebrado, de marginalização com os seus múltiplos enigmas. Graciani (1995) alerta para a necessidade de uma pedagogia dos direitos, pois a violação dos direitos é também resultado de um processo distorcido de educação, apoiada na cultura da indiferença. Nessa direção Graciani (1995, p. 14) ressalta que “herdamos, a insensibilidade diante da fome, da pobreza e da miséria, por se conservarem intocáveis, geram *risco*, acarretam situações de total inópia e exclusão a crianças e adolescentes que, desassistidos, ficam expostos a circunstâncias nefastas de violência, abandono familiar, exploração sexual e discriminações arbitrárias.”

Diante do exposto, no que concerne aos interesses desta pesquisa, os autores citados nos permitiram entender a palavra *risco* atrelada à conotação de perdas, a um perigo potencial ou, ainda, à possibilidade de dano em diversas dimensões, a saber: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. É, portanto, toda vicissitude que talha os direitos e as potencialidades do indivíduo. Consequentemente, a *situação de risco* é compreendida como a condição em que crianças e adolescentes, por circunstâncias da vida, estão expostas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Na dimensão do “risco” como considerar crianças e adolescentes em situação vulnerável cidadãos leitores, se lhes cessam seus direitos mais fundamentais, inclusive o acesso à leitura, consequentemente a informação? Ousamos em responder, dizendo que isso só ocorrerá mediante o primado do social e do cultural, que representam políticas consistentes da leitura e do livro, e quando o Brasil avançar na construção de um país leitor, que incentive a implantação de bibliotecas e livrarias nos municípios, invista numa educação inclusiva (PLANK, 2001).

Essa preocupação não reitera que o Brasil não fomenta políticas de leitura, com vistas a promover a formação de leitores. Avanços dessa natureza acontecem, todavia precisam se concretizar como política de estado, e não de governo, visto que leitura, livro e biblioteca são eixos estruturantes da sociedade. Como exemplos de políticas voltadas para esses eixos foram criados:

O Instituto Nacional do Livro¹¹, na década de 70; o Programa Nacional de Sala de Leitura¹² (PNSL – 1984 a 1997); a Secretaria Nacional do Livro e da Leitura (desativada, inexplicavelmente, em 2003); o Instituto Pró-Livro, o Programa do Livro Didático Gratuito; o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL)¹³; o PROLER¹⁴; o Programa leitura em minha casa¹⁵; o Vivaleitura e; o Ano Ibero-Americano da Leitura (ALENCAR, 2006).

Percebemos que as mobilizações em prol dos direitos da criança e do adolescente, realmente ocorrem sem precedentes na história do Brasil. São movimentos repletos de tensões e conflitos (SANTOS, 2007). Todavia, é dessa força viva que surgem respostas de apoio para todas as crianças e jovens, inclusive aqueles inseridos em situação de risco. Esse relato constata que, historicamente, a problemática da criança e do adolescente em situação de risco encontra-se associada à discussão sobre quem são, como vivem e o que pensam. Para tanto, as perspectivas de conhecê-los passa pelas tentativas de encaixá-la num conceito único e homogêneo.

Essas considerações vão ao encontro dos propósitos desta pesquisa, quando do acesso à leitura, às bibliotecas, aos livros e à informação, recursos vitais para a conquista da cidadania e da inclusão social. Portanto, são recursos que se complementam e, como alerta Werthein (2006), têm tudo a ver. A garantia desses acessos anuncia a estreita relação entre a ação do governo e sua consequência na vida do povo.

Consideramos a informação, como um bem social e um direito coletivo, tão importante quanto o direito a educação, saúde, moradia, justiça e tantos outros. Portanto, a informação mediada pela leitura como a interação do homem com a história, e como alternativa orientada para a cidadania, implica uma ação dos sujeitos, no sentido de mudar o rumo de sua história, na tentativa de transformar suas vidas, conseqüentemente, sobreviver em uma sociedade em que é preciso lutar para garantir o “direito a ter direito” (ARENDRT, 1998, p.300).

¹¹ Em 1976, o MEC redefiniu as atribuições do INL e ficou responsável somente pela coedição do livro cultural e pela reedição de obras raras e esgotadas a preços populares. As coedições, no campo educacional, ficaram a cargo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE). Esse processo de coedição favoreceu mais a iniciativa privada do que o público leitor (ROSA, 2008).

¹² O PNSL tinha como função compor acervos e repassar recursos para a ambientação das salas de leitura. Esse trabalho era executado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Universidades. Estas últimas ocupavam-se da capacitação dos professores. Em 1988, foi redimensionado com a criação do *Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares*, em que a FAE e o INL passaram a promover a criação de bibliotecas escolares. Em 1988, foi extinto o INL, e suas atividades foram transferidas para a *Biblioteca Nacional*, instituição ligada ao Ministério da Cultura.

¹³ O PNLL tem como objetivo articular o Estado, as universidades, o setor privado e demais órgãos, com o intuito de melhorar a realidade da leitura no nosso país.

¹⁴ O PROLER foi criado para favorecer o acesso ao livro e a outros materiais de leitura para a comunidade em geral, posto que mobiliza e articula, em torno de uma política de promoção da leitura, vários segmentos da sociedade civil e os órgãos do governo.

¹⁵ O objetivo era de que os livros pudessem chegar às mãos dos alunos e, extensivamente, às famílias. Esse programa obteve recursos financeiros para a aquisição de livros destinados a crianças e adolescentes da 4ª à 8ª série.

Ao relacionarmos a leitura ao aspecto de ação e transformação, reportamo-nos à questão da cidadania, que apesar de não ser o nosso intento contemplá-la, não deve ser ignorada, visto que ela passa, necessariamente, pela questão do acesso à informação, ou ao uso dela. Nesse contexto, tanto a conquista dos direitos políticos quanto dos direitos civis e sociais dependem:

[...] do livre acesso à informação sobre tais direitos, de uma ampla circulação e disseminação de informação sobre os mesmos e de um processo de discussão crítica sobre o contexto social. Consideramos que o não acesso à informação dificulta o pleno exercício da cidadania (ARAÚJO, 1998, p.4).

O leque de considerações apresentado, entre direitos, cidadania e lutas, emerge um evento: a visibilidade de crianças e adolescentes em situação de risco ao acesso e à apropriação da informação, por meio da leitura, visto que ela está no cerne da informação e é considerada como um recurso básico para a consolidação da cidadania. Reafirmamos então, que o acesso à informação, como a maioria dos chamados direitos de segunda geração — os direitos sociais — é garantido pela Constituição brasileira de 1988.

Apoiados, nessa assertiva predizemos que os sujeitos dessa pesquisa tornam-se verdadeiramente leitores-cidadãos, quando conseguem maturidade na leitura, de forma crítica e analítica, e quando compreendem bem mais os seus direitos e deveres, independentemente de sua condição social. Todavia, essa maturidade só surge certamente para poucos e necessita de tempo, visto que a quantidade gera a qualidade do ato de ler do leitor, no sentido de entender sua condição de atuante no meio sociocultural que faz parte, condição que deve ser adotada nas escolas e fora delas (SILVA, 1981, p.79-80).

Vimos que a afirmação “crianças e adolescentes em situação de risco: possíveis leitores, oprimidos ou silenciosos” é complexa. Porém ousamos subsidiá-la respaldados nas informações contidas na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil versão 2011, ao sinalizar que a infância e a adolescência são as fases em que a leitura está mais presente na vida dos brasileiros. Justificada, talvez, pela presença da escola como uma agente mediadora da leitura, capaz de desenvolver o sujeito leitor e promover a relação entre leitura e cidadania. Contudo, quando nos deparamos com um cenário de desigualdades, constatamos que a diferença de oportunidades e de escolhas entre classes sociais leva as camadas econômica e socialmente

desprivilegiadas a terem menos condições de desenvolver o pensamento crítico¹⁶, talvez por desconhecerem que todos têm o direito de ter acesso ao conhecimento, ao saber.

Outro lado instigante da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, versão 2011, aponta que crianças e adolescentes estão lendo cada vez menos. Na faixa etária de cinco a dez anos, a média apontada foi de 5,4 livros por criança, e em 2007, de 6,9 livros por leitor; de 11 a 13 anos, o índice foi de 6,9 livros, e em 2007, o índice foi de 8,5 livros para cada criança. Para os adolescentes de 14 a 17 anos, a média foi reduzida de 6,6 livros para 5,9.

Apesar dos dados da Pesquisa Retrato do Brasil revelar essa realidade, educadores divergem da ideia, na qual o jovem atualmente lê menos. Pelo contrário: enfatizam que os adolescentes nunca leram tanto. A diferença é que, hoje, eles não leem só livros, mas vídeos, sites e uma gama considerável de informações. Os dados apontam, ainda que o percentual de livros lidos caiu em quase todas as faixas etárias — 79%, para crianças de cinco a 10 anos, cai para 72%, na faixa de 11 a 13 anos, e para 70%, de 14 a 17 anos. Ler o livro por exigência da escola é a maior motivação de crianças e jovens para a leitura, de acordo com a pesquisa.

Será que o fato de as crianças e os adolescentes estar lendo menos está ocorrendo devido ao uso de práticas de leitura pouco atraentes e sedutoras? É possível evidenciar que isso infere na leitura o reflexo de obrigação em detrimento do prazer, da diversão e do entretenimento. Então, resta-nos saber como as escolas e os espaços destinados a educação não-formal — no caso dessa tese as ONGS — estão efetivando a leitura para formar leitores, haja vista que na sociedade da informação, impulsionada pela evolução das TICs, estão permanentemente desafiadas. Os dados revelados nas pesquisas Retratos da Leitura no Brasil — versões 2000, 2007 e 2011¹⁷, apontam que a escola tem falhado na tarefa de incentivar a leitura não ligada somente às atividades escolares e no dever de mostrar que há diversas

¹⁶ Pensamento crítico, ou senso crítico é o pensamento racional, reflexivo, focado em eleger o que acreditar, ou o que fazer (PINHEIRO, 2001).

¹⁷ Versão 2000/2001 – primeira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (RLB). Realizada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL); Sindicato Nacional dos Editores de Livro (SNEL); Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), e pelo Instituto A. Franceschini Análise de Mercado-SP, com apoio da Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA). Teve como objetivos: identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles; levantar o perfil do leitor de livros; coletar as preferências do leitor brasileiro; identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros. Versão 2007/2008 – segunda edição RLB, realizada sob a responsabilidade do Instituto Pró-Livro (IPL) Seu objetivo central foi diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, especialmente com relação aos livros; conhecer a percepção da leitura no imaginário coletivo; definir o perfil do leitor e do não leitor de livros; identificar as motivações e preferências dos leitores; identificar e avaliar os canais e formas de acesso à leitura e as principais barreiras. Versão 2001/2012 – terceira edição RLB, promovida pelo IPL, contou com o apoio da ABRELIVROS, CBL e SNEL. Manteve os objetivos gerais definidos pela segunda versão, mas ampliou os objetivos específicos incluindo o estudo sobre o perfil dos leitores de livros digitais e questões para conhecer a avaliação das bibliotecas públicas pelos seus usuários.

formas de leitura, das mais pragmáticas às voltadas para o prazer, visto que a leitura obrigatória e imposta é desinteressante, não atrai, não desperta, não toca nem faz sentido (FERREIRA, 2011).

Tais evidências são importantes, visto que nos subsidiam a refutar a afirmação: crianças e adolescentes em situação de risco, oprimidos e silenciados. Oprimidos, *sim*, silenciados *não*, porque a consciência desses cidadãos de direitos, atualmente, está colada aos movimentos de lutas em prol da melhoria das condições de sobrevivência e de inclusão social, isto é, de inserção na sociedade. Falamos de consciência de crianças e jovens, que mesmo amparados por leis, e legalmente reconhecidos enquanto prioridade nacional, portadores de direitos e sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento — ECA 1990 — não encontram aportes e instrumentos que garantam a promoção da cidadania, o que torna seus direitos sociais abalados, prejudicando todo o exercício de direitos, segundo a co-substancialidade entre os mesmos, defendida por Habermas (1989).

Seguindo esses argumentos, necessário se faz traçarmos discursos sintonizados com a condição infanto-juvenil, no sentido de envolver as diversas áreas do conhecimento na construção de canais de diálogo e de exercício da cidadania com alto grau de coerência, onde o acesso à informação mediada pela leitura torne-se um direito assegurado a todos, em especial atenção a grupos marginalizados e vulneráveis da sociedade.

Essa questão tem implicações para os diferentes espaços da vida social e política e desafia as áreas da ciência, a afirmar, de forma permanente, a igualdade, a justiça, e a partir delas respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, evitar que seu reconhecimento se transforme em fonte de iniquidade. É a perspectiva desse percurso que justifica o item a seguir.

2.4 Crianças e adolescentes em situação de risco, informação e leitura no discurso da Ciência da Informação: uma relação que constrói sentido

Discutir a relação que se estabelece entre o jovem e a leitura interessa a todos os que estão envolvidos com a educação, pois é praticamente impossível dissociar a leitura de qualquer atividade dentro ou fora da escola, já que a entendemos como uma prática social e cultural [...] Por ser a leitura um objeto comum de múltiplas pesquisas, oriundas de todas as disciplinas, e por continuar sendo uma questão científica esfacelada, a leitura foi e continua sendo a oportunidade para trocas interdisciplinares tão frutíferas quanto imprevistas.

(Chartier, 1995)

Nos últimos anos, estudos e pesquisas acerca de crianças e adolescentes vêm se proliferando, ganhando destaque em diversas áreas do conhecimento, em decorrência do processo de redemocratização do país, aliado à conquista de leis inerentes a garantia dos direitos desses atores sociais, a exemplo da Carta Magna brasileira de 1980, que ressalta:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL. Constituição, 1980. Art. 227).

Consideramos que o direito de acesso à leitura como forma de apropriação da informação está inserido nesse corolário de direitos, de modo que ao ser direcionado as crianças e os adolescentes em situação de risco — foco desta pesquisa — detém respaldo nas ações e políticas públicas que emergem para assegurar todas as garantias previstas em lei para o exercício da cidadania. A questão tem provocado polêmica, quando vemos que grande parte da população não usufrui desse direito, haja vista que as massas silenciosas habitam a sombra da marginalização, enquanto os grupos privilegiados “têm lugar através da proliferação de signos, imagens e significados que nos envolvem sem uma indicação de onde vêm nem tampouco do que significam” (GIROUX, 1993, p. 50).

Contudo, muito se tem discutido e produzido sobre a questão da criança e do adolescente em situação de risco, nas diversas áreas da ciência, todavia ainda existem campos científicos em que essas discussões são incipientes, como por exemplo, o da Ciência da Informação, visto que a inserção desse tema em seus discursos, mesmo não sendo ignorada, ocorre numa escala menor do que o necessário, ou o desejado. Esse fato foi constatado, após o levantamento bibliográfico realizado pela autora dessa Tese, sobre essa questão. A pesquisadora observou, ainda, que, em outras áreas, como Educação, Psicologia, Saúde e Sociologia, essa contenda está mais presente nos discursos estabelecidos, justificados talvez, devido à articulação, cada vez mais acentuada, do interesse dessas áreas em delinear projetos sociais que contemplem a inclusão social de grupos marginalizados, sedimentados em cenários de referências teóricas e práticas.

Presenciando este fato, impõem-se a necessidade da CI estabelecer outro formato, para delinear estudos e pesquisas que venham contemplar a apropriação da informação, por meio da leitura, no intuito de minimizar os problemas informacionais de grupos marginalizados, em

relação ao acesso, uso, disseminação e transferência. Assim, atingir, efetivamente, o alvo social que ela mesma estabeleceu desde os seus primórdios (SARACEVIC, 1995).

Para adentrarmos no contexto da Ciência da Informação, tomamos como base os paradigmas contemporâneos propostos por Capurro (2003), a saber: *paradigma físico* — compreende a existência de um objeto físico que é transferido do emissor para o receptor, por meio de um canal; *paradigma cognitivo* — nele o usuário é visto como um sujeito conhecedor, que usa seus modelos mentais no processo de recepção da informação. A informação, por sua vez, pode ser alterada, para atingir outro estágio de conhecimento mais evoluído e; *paradigma social* — inspirado na proposta da “epistemologia social” de Shera (1977) — está focado nos aspectos sociais da ação da informação na sociedade. Nele as intenções e as comunidades de discurso são levadas em conta para a transmissão da informação. No intuito de esquematizar estas informações, elaboramos o quadro abaixo:

QUADRO 2 — Paradigmas contemporâneos da Ciência da Informação

PARADIGMA	ENFASE	PROCEDIMENTOS	BASE
Físico	Sistemas de Informação	Tecnologia/Transição de mensagem.	Organização, tratamento e disseminação da Informação.
Cognitivo	Sujeito	Conhecimento, aprendizagem, cognição.	Conhecimento substitui ou complementa outro. Informação como matéria prima para gerar outro conhecimento.
Social	Coletividade	Sociais e culturais	Conhecimento é construído socialmente

Fonte: Adaptado pela autora, baseado em Capurro, 2003.

Observamos que em cada paradigma apresentado se encerra um conceito de CI, de seu objeto de estudo e orientação filosófica. Porém é necessário salientarmos que cada abordagem se propõe a investigar diferentes facetas do comportamento informacional ou do processo de busca de informação e todas têm o seu valor, portanto não existe escala de hierarquia entre elas, visto que elas se complementam de forma a oferecer uma compreensão mais completa sobre determinado tema de investigação.

Para os propósitos dessa pesquisa elegemos o paradigma social como o mais significativo, haja vista entendermos que a CI surgiu, desde o início, como uma ciência social aplicada, portanto, o seu paradigma, bem como, o seu domínio, é social. Comungando com essa preocupação Aquino (2007, p.11) corrobora salientado que:

A Ciência da Informação como ciência social [...] que se preocupa com os princípios e as práticas da criação, organização e distribuição da informação e com o estudo dos seus fluxos, transmissão e apropriação pelo usuário dessa informação, usando múltiplas formas de disseminação e múltiplos canais, tem sido convocada para assumir significativo papel na sociedade contemporânea: repensar sua responsabilidade social, [...] questionar o conhecimento científico produzido, procurando refleti-lo nos discursos e nas práticas.

Nesse direcionamento, considerando que a função da Ciência da Informação é de dialogar com o fluxo de informação — da geração ao uso — e com as necessidades informacionais dos grupos sociais, vislumbra-se a possibilidade dos seus discursos se manifestarem sobre a realidade de crianças e adolescentes em situação de risco, não apenas para reiterar sua preocupação, mas também para dialogar com as necessidades de informação, mediada pela leitura e aplicar o conhecimento científico, sob os vários ângulos da inclusão social, refletida na composição do seu compromisso ético e social.

Com esses argumentos, a CI se estrutura em uma ciência com enfoque marcadamente social, pautado na investigação das ações existentes nos circuitos informacionais. É a partir desse momento que os sujeitos sociais podem conhecer seus direitos e deveres e se apropriar de informação para tomar decisões sobre suas vidas, seja de forma individual ou coletiva.

Diante desse olhar, a Ciência da Informação tende a colocar em sua agenda novos temas para suas ações investigativas, pelo fato de questões sociais emergentes virem causando preocupação com a melhoria da condição de vida do povo, como a inclusão social, por exemplo.

Na literatura da área da Ciência da Informação no Brasil, vemos que diversos trabalhos venham sinalizando a presença de crianças e adolescentes nos discursos da CI, todavia, existe ainda, a insipiência de pesquisas envolvendo, especificamente, crianças e adolescentes em situação de risco, que por suas circunstâncias de vida, estão expostas a experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social. Isso revela que novos estudos precisam sugerir o envolvimento dos pesquisadores da CI com a complexidade e a importância dessa população, no intuito de extrair possibilidades para pensar a relação informação, cidadania e inclusão social.

Constatamos, diante dessas afirmações, que o discurso da Ciência da Informação, acerca de crianças e adolescentes em situação de risco é neófito, visto que a consulta atenta à literatura revelou que a produção científica da CI a esse respeito, mostra-se limitada, restrita, com vestígio de que é pouco explorada.

Assim sendo, o discurso da CI deve ser provocado, no sentido de contemplar esse assunto como objeto de investigação, visto que essa ciência vem trabalhando o segmento infante-juvenil, geralmente, como um universo singular — sem envolvê-lo no cenário da “situação de risco” — legitimando experiências existentes, sob a ótica dos mais variados temas, como por exemplo: *comportamento informacional*, como pode ser focado na pesquisa de Fialho e Andrade (2007), realizada em virtude do intercâmbio entre pesquisadores estrangeiros e a Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e também do estágio doutoral realizado no Centro para Estudos Internacionais em Bibliotecas Escolares, em New Jersey, Estados Unidos.

Esse estudo apresenta uma revisão de literatura sobre o comportamento informacional de crianças e adolescentes, enfatizando estudos estrangeiros. Destaca estudos norte-americanos, além de outros da literatura européia, canadense e australiana. Os autores ao investigarem o aprendizado dos estudantes através da biblioteca escolar; crianças e adolescentes; a Internet e a busca de informação no cotidiano, concluíram que o processo de construção do conhecimento se configura como um processo de interrogação de múltiplas idéias e interpretações, no qual os adolescentes confrontam as mudanças ideológicas com suas próprias visões, atitudes e valores, configurando novas perspectivas.

A percepção investigativa nos levou, ainda, à pesquisa de Campelo et. al. (2000), voltada para o uso da internet por crianças e adolescentes entre sete a 16 anos, alunos da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental da rede particular de Belo Horizonte — MG. Essa pesquisa apresenta um panorama do uso da internet por alunos do ensino fundamental, cujos participantes utilizam a rede no ambiente doméstico, demonstrando bastante independência e visão crítica. Enfatizou a independência dos alunos, especialmente os mais velhos, para navegar na internet sem pedir ajuda. A utilização maciça de motores de busca reforça esta conclusão. Chama atenção o fato de já dominarem procedimentos e conhecimento técnico avançado para a idade. Constata que a escola, a biblioteca, os professores e os bibliotecários, não têm participação efetiva no processo, embora se conclua que há espaço para mediação nos aspectos de seleção e organização da informação, onde o bibliotecário pode dar contribuição significativa. Nessa pesquisa, foram selecionados somente colégios que contavam com biblioteca e, pelo menos, um bibliotecário.

Ainda em relação à predominância do contingente infante-juvenil sem a prerrogativa “situação de risco”, na literatura da CI, enfocamos a dissertação de Santos (2001), que investiga a prática de editoras mineiras no que se refere à literatura destinada a crianças e a adolescentes, com o objetivo de traçar o caminho entre a produção e sua recepção por esse

público. A pesquisa salienta que o segmento literário infantil e juvenil direciona-se às crianças e adolescentes até quatorze anos de idade e apresenta características que o distingue dos demais: textos, ilustrações e detalhes estéticos tendem a reproduzir padrões que, acredita-se, sejam agradáveis a tal público. Traz um dado interessante quando afirma que a literatura infantil surgiu no século XVII, e os primeiros livros eram na verdade, compilações de lendas populares que tinham como intuito instruir os mais jovens.

Nesse percurso encontramos a dissertação de Alcântara (2009), *Redes de leitura*, que trata da criação e desenvolvimento de uma rede de leitura com crianças da 4ª série de uma escola de São Paulo. Aponta para a importância fundamental do diálogo como método e atitude da construção colaborativa, objetivado na rede de leitura compreendida como instância de superação do isolamento cultural, no qual estão expostas muitas crianças, como dispositivo educativo e cultural com atuação positiva na formação de leitores, tidos como protagonistas culturais dos processos de apropriação em que estão envolvidos.

Sob a ótica dos direitos das crianças e dos adolescentes, destacamos a pesquisa de Frota (2008), *Informação para o Monitoramento da Convenção dos Direitos da Criança na América Latina, Europa, África e Ásia*, que tem como propósito pesquisar os processos de monitoramento e de promoção dos direitos firmados na Convenção de Direitos da Criança, conhecida como CRC, vinte anos após a sua aprovação. O foco central de investigação são os processos de mediação e de produção de informações que subsidiam a implementação da CRC no plano estatal e internacional. Tem como meta básica compreender os principais desafios, limites e avanços para a efetivação da CRC numa amostra de países sul-americanos, africanos, europeus e asiáticos, perfazendo um total de vinte países. Dentre os objetivos específicos da pesquisa destacamos: identificar as concepções sócio-jurídicas sobre a criança a partir das doutrinas e contextos políticos de cada país; levantar as principais situações de risco e violações de direitos que afetam crianças nos países investigados.

Nesse direcionamento ressaltamos, ainda, a Tese de Frota (2004) “Associativismo e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança”, que investiga duas redes sociais e informacionais vinculadas aos direitos da criança — a REDE ANDI e o NGO Group — e analisa o fluxo informacional que se estabelece entre estas redes e os organismos nacionais e internacionais responsáveis pela promoção e garantia dos direitos da criança. As redes analisadas surgiram num contexto muito específico, marcado principalmente pela adoção da Convenção dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela conseqüente conscientização social advinda desse processo. A origem de cada uma das redes aqui analisadas acontece em momentos distintos da história,

mas está associada à evolução da concepção da criança como um sujeito de direitos. A relevância e o conhecimento dessas questões contribuíram com os propósitos da pesquisa, ora desenvolvida, fortalecendo vínculos no que diz respeito às possibilidades de ações das organizações não governamentais articuladas em rede contribuírem efetivamente para os processos de fortalecimento dos direitos da criança no plano nacional e internacional.

A esse respeito enfatizamos, também, a dissertação de Quintão (2008), apresentada ao Programa de Pós-graduação em ciência da informação da UFMG, intitulada “Informação para o monitoramento da convenção dos direitos da criança: a atuação da rede NGO Group.” Analisa como ONGS, com larga atuação no mundo, agem e compartilham informações em prol do monitoramento da efetivação da Convenção dos Direitos da Criança. Observamos que as organizações analisadas se estruturam em rede e atuam visando assegurar que a efetivação dos direitos ocorra de fato e para isso controlam os Estados-membros, relatando a situação em que as crianças estão vivendo. Percebemos que a discussão acerca dessas trocas e fluxos informacionais insere-se na Ciência da Informação, que visa demonstrar como as novas tecnologias e a informação podem ser usadas de forma sistemática e prática, favorecendo o trabalho e criando novas formas de interação e possibilidades de estruturação e ação social.

Outro trabalho cujo conteúdo tem se identificado com o referencial teórico desta pesquisa, foi o de Santos (2007), por apresentar o balanço de 18 anos do ECA, no Brasil, e ressaltar os avanços no processo de implantação dos conselhos de direitos e tutelares de formulação de políticas para crianças e adolescentes. Esse estudo contribuiu com subsídios, que revelaram a possibilidade de se constituir na história das mentalidades a concepção de criança sujeito de direitos, como foi sendo gestada ao longo dos séculos, forjando novo modelo jurídico-social que se concretizou somente nas últimas décadas do século XX: o modo dos direitos da criança associado à ação emancipatória cidadã. O autor conclui que pela primeira vez na história das sociedades ocidentais, crianças e adolescentes conquistam o “direito de ter direitos”. Reafirmamos que para os propósitos dessa tese, é fundamental compreendermos que, a partir do ECA (1990), esse contingente passou da condição de tutelados para a de sujeitos de direitos e deveres.

O interesse em revisitar essas pesquisas deve-se ao fato desses estudos assumirem a preocupação em prol do segmento infante-juvenil, uma causa que poderíamos qualificar de *categorial*, empenhada em constituir a representação desse contingente na literatura da CI, área que ao demarcar o seu domínio no contexto das ações sociais, poderá tratar da questão da criança e do adolescente em situação de risco social, em relação ao desenvolvimento de uma ação social de informação que traduz uma forma de inclusão social, ou inclusão informacional

para grupos que vivem em situações de exclusão (GONZALES DE GÒMEZ, 2002).

Buscando compreender melhor a relação das crianças e jovens imersos em situação de risco com a Ciência da Informação, entendemos que esse segmento social enfrenta o desafio das condições de vida, vivendo muitas vezes situações extremas, em que os direitos assegurados no ECA não são respeitados, dentre eles, o acesso a educação, a leitura e a informação — tanto através das TICs como dos recursos informacionais e comunicacionais. Assim, encontramos justificativas cabíveis para obtermos indícios que expliquem como esses sujeitos vêm e incluem a leitura em suas vidas, pois compreendida como forma de apropriação de informação pode ampliar o conhecimento e melhorar a qualidade de vida, visto que a informação adequada auxilia na solução dos problemas que emergem no cotidiano daqueles que sem acesso a informação estão mais propensos as patologias sociais, a saber: dinâmicas expulsivas da família, ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigamento (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993).

Nessa perspectiva, a possibilidade de enxergar esse fenômeno foi ao encontro de estudos e pesquisas como ponto de apoio e eixo orientador teórico e metodológico para essa tese. Com esse propósito elegemos, ainda, a dissertação de Cavalcanti (2001), intitulada, “Da notícia ao fato: informação, discursos e mentalidades sobre a infância pobre no Brasil”. Essa pesquisa trata da relação entre informação, cultura e mentalidades, tendo como base de estudo a geração de informações a respeito da infância pobre no Brasil, divulgadas pelo Jornal Folha de São Paulo, entre os anos de 1994 e 1998. A pesquisa aponta que a informação é apreendida enquanto produto cultural (artefato) que coloca o homem em relação direta com a realidade, representando uma prática social na quais os sistemas de valores, as crenças e o imaginário científico e popular surgem como processo de comunicação humana. Demonstrou, ainda que as notícias/informações/conhecimentos sobre o tema infância pobre, representam diferentes mentalidades que envolvem a produção, organização, transferência e o uso social das informações sobre a questão das crianças e adolescentes marginalizados no país.

A contribuição da dissertação de Cavalcanti (2001) para nossa pesquisa emerge na confluência das ideias do autor quando resgata a infância — no espaço *sui generis* — do Jornal Folha de São Paulo, delineando um fluxo informacional desde a geração ao uso social da informação sobre crianças e adolescentes marginalizados no Brasil. Outra contribuição, não menos importante, se refere ao conteúdo enfatizado pelo autor a respeito da informação como prática apreendida enquanto produto cultural (artefato) que coloca o homem em relação direta com a realidade.

Devido aos objetivos propostos nessa tese focarem a leitura advinda da educação não-formal providas de ONGS, inicialmente, enfatizamos a dissertação de Paschoal (2009), que aborda essa questão relacionando-a com área da Ciência da Informação. Trata da mediação cultural dialógica, categoria teórica e metodológica necessária ao desenvolvimento e a consolidação da Infoeducação¹⁸, enquanto abordagem das relações entre informação e educação, compatível com os princípios de protagonização cultural. Pesquisa comprometida com crianças e adolescentes em situação de abrigo, entre zero a 18 anos de idade, numa cidade do interior paulista. Os resultados indicam que as crianças, os adolescentes, os monitores e o próprio pesquisador se reconheciam como parte das ações desenvolvidas nas oficinas de leituras, apropriando-se delas segundo suas expectativas e interesses, criando vínculo com o mediador e os livros. Assim, se sentiam aptos a ressignificar o ato de ler, associando-o às diversas práticas culturais realizadas no abrigo

Outra contribuição nesse sentido diz respeito à pesquisa de Marteleto (2009), que tem como foco a apropriação da informação e a ação informacional de grupos de jovens, ligados a projetos de ONGS. Analisa como os jovens moradores de periferia das grandes cidades, na condição de *sujeitos da informação*, transformam os sentidos que circulam socialmente em formas discursivas e narrativas — o “terceiro conhecimento” — revelando as ações de *violência física e simbólica* do Estado, da mídia, da escola e da sociedade, que concorrem para uma representação negativa de suas identidades. Fazem parte do campo empírico da pesquisa grupos de jovens ligados a projetos sociais de organizações não-governamentais, organismos estatais ou movimentos sociais. São empregados os conceitos de *mediação e apropriação social de conhecimentos* para estudar de que forma eles traduzem, em suas *reservas simbólicas*, as suas experiências de violência. Apresenta-se um experimento de informação, um *fanzine* sobre a violência, construído de forma compartilhada no processo da pesquisa, para expressar os impasses e saídas em relação aos contextos e situações de vida desses jovens.

Sobre a questão em pauta, apontamos à dissertação Montes (2006) que traz a experiência da criança em situação de abrigo. A autora constata que o abrigo pode dificultar o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva quando não atende os princípios estabelecidos por lei. Os valores, as crenças, as imagens, as atitudes e o conjunto de informações vividas na infância delineiam a imagem que a criança tem de si, por isso, é necessário estudar em que

¹⁸ Infoeducação é entendida como “ uma área de estudos, situada nos desvãos das Ciências da informação e da Educação, voltada a compreensão existente entre as conexões de apropriação simbólica e dispositivos culturais como condição a sistematização de referências teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento dinâmico e articulado de aprendizagens e dispositivos informacionais”. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.92)

medida o abrigo, em sua função de proteção, contribui, ou não, para a formação da criança em situação de risco pessoal e social. Se, por um lado, a situação de abrigo pode evitar ou reduzir danos à criança que, no seio da família, se encontrava em situação de risco; por outro, pode causar prejuízos na formação do desenvolvimento da criança.

Em relação à leitura e a inserção cultural das populações de baixa renda, registramos o trabalho de Reis e Cabral (2004) intitulado: *Democratização da informação e da leitura: desafios da inclusão digital no carro-biblioteca*, programa de incentivo a leitura, que circunscrito no âmbito da Ciência da Informação, aponta como objetivos disponibilizar as novas tecnologias de informação e comunicação às comunidades carentes, promovendo o processo de inclusão digital das populações, promovendo a aproximação das comunidades com o universo da leitura e da informação.

Acreditamos que um fato, não menos importante para destacar crianças e adolescentes em situação de risco nos discursos da CI, seja a estreita relação entre a informação e a leitura. Isso nos respalda a dizer que a preocupação da CI nesse sentido, configura-se como uma interface para esse contingente ser inserido com teores filosóficos éticos, em algum lugar em seus discursos. Portanto, sem perder de vista a questão, essa tese caracteriza-se por averiguar a inserção desses sujeitos no contexto da formação de cidadãos-leitores, dentro da dimensão social da CI, articulada com mecanismos de acesso a leitura, que satisfazem necessidades e interesses informacionais.

Conseqüentemente, ao refletir e incluir novos conceitos teóricos em suas ações cotidianas, com o intuito de que o indivíduo estabeleça vínculos entre os significados de suas ações, a Ciência da Informação fortalece seu envolvimento com as transformações e as mudanças de uma sociedade, e com as necessidades informacionais específicas de diferentes públicos, a saber: meninos de rua, crianças e adolescentes em situação de risco, idosos, portadores de necessidades especiais, entre outros.

Assim, ao adentrar as necessidades informacionais de grupos marginalizados, a CI poderá apontar projetos cristalizados, baseados na sua função social de transmitir o conhecimento para aqueles que dele necessitam, mostrando na teoria e na prática como ocorre a sintonia entre a Ciência da Informação e as classes sociais marginalizadas. Segundo Wersig (1993), essa função social pode ser considerada o verdadeiro fundamento da Biblioteconomia e da Ciência da Informação. Todavia, enquanto essa proposta não se efetiva substancialmente, podemos argumentar que ainda existe uma lacuna a ser preenchida no discurso da CI, no caso da criança e ao adolescente em situação de risco, visto ser uma questão pouco abordada nos estudos da área.

Consideramos que as desigualdades entre as pessoas e as classes sociais existem, devido, entre outros fatores, à assimetria no acesso à leitura e à informação. Assim, contextualizar a leitura no discurso da CI constitui-se como um campo de investigação apto a identificá-la como forma de se apropriar da informação. Isso nos leva a discorrer sobre a concepção de apropriação de Chartier e Hébrard (1995), quando enfatizam que é a história das práticas culturais que reconstrói as trajetórias complexas das ideias. Elas circulam entre a palavra proferida do texto escrito, da escrita captada aos gestos feitos e a palavra do leitor. Esses autores esclarecem, ainda, que:

[...] pensar desse modo às apropriações culturais permite também que não se constituem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de formas alguma irredutíveis à vontade dos reprodutores de discursos e normas. O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, re-empregos singulares que são objeto fundamental da história da cultura (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 136).

Convém lembrar que vivemos um momento histórico marcado pela sociedade do conhecimento, em que não podemos negar o trânsito da informação nos múltiplos espaços de periferias, das classes marginalizadas, ao contrário do que as visões reducionistas e simplistas poderiam imaginar como espaço carente e pobre.

Isso impõe perguntas que não querem calar: carente em que aspecto? Pobre de quê? São questões que refletem as representações estereotipadas que apontam crianças e adolescentes em situação de risco como pessoas completamente desprovidas de qualquer tipo de informação, visto que são marcadas por sucessivos enganos, pois são seres humanos dinâmicos como qualquer menino (a) pertencente às outras categorias sociais, que se apropriam de informações de diversas naturezas.

O acesso dos cidadãos à informação pode significar que eles compreenderão sua responsabilidade, ou o seu compromisso com o social e o político. Nesse sentido, presenciemos o encontro desta pesquisa com o paradigma social da CI, esboçado numa conjuntura de estado democrático, em que a informação passa a ser um direito do cidadão e dever do Estado, numa contextura por meio da qual os estudos contemplam a leitura como uma construção social que conduz os sujeitos a interferirem nas estruturas existentes e modificá-las (ARAÚJO, 1998).

Essa construção encontra eco nas palavras de Araújo (2003), quando aponta que nos anos de 1960, autores como Shera e Egan (1961), preocupados com o “desenho” do paradigma social da CI, apresentaram propostas de um fundamento social para essa ciência, baseado na ideia de que todo sistema de informação é formado por uma tecnologia de operação, um conteúdo e um contexto, isto é, um ambiente social. Contudo, a falta de entendimento sobre esse contexto levou esses autores a investigarem como o conhecimento é comunicado e qual o seu impacto nas pessoas, isto é, na sociedade. Assim surgiam os primeiros indícios de que, para ser percebida como uma ciência social, a CI carecia de uma marca da epistemologia social, para enfatizar o ser humano e a sociedade em todas as suas formas de pensar, conhecer, agir e comunicar-se (SHERA, 1977, p. 90).

Freire (2001), ao realizar uma revisão de literatura, identificou que, em 1975, Wersig e Neveling¹⁹ advogaram a função social da Ciência da Informação quando projetaram a proposta de um fundamento social para a CI, e destacaram a relevância da informação para todos os grupos sociais que apresentavam sinais de uma visão de mundo, segundo a qual a informação, em si mesma, passava a ser considerada como força de transformação social.

Esse fundamento só adquiriu vigor na década de 1990, quando Ingwersen (1992) creditou o “marco inaugural” da vigência do paradigma cognitivo da Ciência da Informação, na Conferência “Theory and application of Information Research”, realizada em Copenhague, em 1977. Contudo somente em 1991, com a realização da 1ª Conferência Conceptions of Library and Information Science, em Tampere, surgiu a incitante mudança em direção a uma visão mais humana e social da Ciência da Informação (INGWERSEN, 1992).

Nesse direcionamento, as bases teóricas desta pesquisa estão ancoradas em autores que discutem a Ciência da Informação como uma ciência preocupada com os seres humanos e com a forma como usam o conhecimento (WERSIG, 1993, p. 236).

Norteamos o mapa dos eixos dos aportes teóricos desta pesquisa, visto que a complexidade da temática em pauta nos conduz a fazer um percurso mais atento, a partir das relações existentes entre Ciência da Informação/leitura/crianças e adolescentes em situação de risco/ONGs, sinalizadas pelos eixos temáticos²⁰ contidos na figura 1, a seguir:

¹⁹ WERSIG, Gernot; NEVELING, Ulrich. The phenomena of interesting to information science. **Information Scientist**, v.9, n.4, p. 127-140, dec. 1975.

²⁰ Entendemos por eixo temático um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um suporte ou guia a ser tratada. Através do eixo temático, são definidos os parâmetros a serem seguidos na estruturação de um tema de pesquisa.

FIGURA 1 – Representação dos eixos temáticos da pesquisa



Fonte: autora da tese, 2012.

O exemplo ilustrativo, ao se apresentar com essa configuração, nos revela a vinculação dos eixos temáticos com o contexto da CI, na perspectiva do paradigma sociocognitivo, porque nele o sujeito do conhecimento é considerado como elemento ativo do seu contexto social, e esse caráter relacional cristaliza a (re) elaboração do conhecimento, no conjunto das relações sociais, numa troca permanente de informações. São defensores desse modelo Goldman (1970), Wersig (1993), Hjørldand e Albrechtsen (1995). Todos enfatizam que o sujeito do conhecimento, além de ser gerador e consumidor de informação, é um sujeito social.

Optamos por direcionar essa tese para a ideia de informação *como produção de um sujeito cognitivo-social*, considerado como gerador e receptor da informação, um ser social, definidor de suas ações, ativo internamente versus ativo externamente, sistemático versus intuitivo ou criativo (ROUSE; ROUSE, 1984), que faz trocas constantes com o contexto social. Estamos diante de teóricos da abordagem cognitiva em que o social diz respeito à soma das individualidades. Dito isso, podemos deduzir que a leitura é um ponto de partida da ação. Ler é acrescentar às experiências da própria vida as experiências dos outros (BELLENGER, 1979, p. 10).

Esse modelo enfatiza o sujeito do conhecimento como um elemento dinâmico do seu contexto social. Nesse sentido, compreendemos que a informação é um instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade democrática. Aquino (1997, p.97), que corrobora com esse pensamento, afirma:

[...] Pensarmos a informação como formação é pensar a leitura como um direito da classe trabalhadora, como um ato de natureza política e social e nesse contexto a informação não é algo que apenas alguns possuem, mas se configura como possibilidade coletiva. Essa compreensão de informação somente alcançará o seu verdadeiro sentido, se nos tornarmos leitores e submetemos a nossa prática a uma análise crítica e rigorosa, permitindo, assim, o deslocamento, do senso comum à consciência filosófica.

Identificamos, então, pontos em comum nas ideias desses autores, a saber: a noção de informação vinculada a uma ação transformadora, caracterizada por uma natureza cíclica e dinâmica, que extrapola a questão processual e migra para a dimensão social das práticas e das relações humanas. Essa linha de pensamento situa a informação como uma dimensão das práticas e das interações do homem, situado no mundo e junto com os outros homens (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002).

Resgatando a noção de informação como uma prática social, efetivada através das relações que um sujeito cognoscente estabelece com o seu meio e lhe atribui sentido, integrando uma rede associativa, validamos as ideias de Capurro (1992), que considera a informação não como o produto final de um processo de representação, ou algo que está sendo transportado de uma mente para outra, separado de uma subjetividade encapsulada, mas como uma dimensão existencial do nosso estar-no-mundo com os outros.

Abrimos assim, um espaço para teorizar a *informação* com o objetivo de compreender como a leitura vem sendo delineada no discurso da CI, visto que ao se relacionar com o processo de busca e apropriação da informação se torna condição básica para a participação ativa do indivíduo na sociedade, bem como condição fundamental para o desenvolvimento de práticas sociais e culturais (CASTRO, 2007), pois o sujeito ao se apropriar da informação, pode interpretar o que aprendeu, comparar com os seus conhecimentos prévios, tomar decisões e resolver problemas (DUMONT, 1998).

É relevante, que o acesso à informação seja uma condição *sine qua non* de participação sociopolítica e de um crescimento cultural e educativo do cidadão. A esse respeito, Moore (1999, p. 105) argumenta:

[...] alguns autores calculam que se pode distinguir outro tipo de direito: o direito à informação e ao assessoramento. Desfrutar esse direito suplementar é estar mais bem armado para fazer valer todos os demais. Esse é o raciocínio sobre o qual repousa o conceito de liberdade de informação. Regulada por lei, a liberdade de informação dá ao cidadão o direito ao acesso à informação sobre os assuntos públicos, a fim de que possa ter uma ideia mais precisa daqueles que o governam [...] A necessidade de informar o cidadão, entretanto, extrapola o direito às informações governamentais: e

deve incluir o acesso a todas as informações úteis para fazer valer seus direitos.

Na presente pesquisa, nosso foco se concentrou na investigação da informação enquanto produto social que resulta das interações entre os homens e que pode se constituir como elemento de transformação das estruturas e de emancipação, tendo como sujeito do conhecimento, o cidadão, inserido numa dada realidade social, partindo-se do princípio de que a participação dos cidadãos socialmente excluídos, mediante o exercício da dimensão política da cidadania, abre possibilidades para que as estruturas sociais hegemônicas e de opressão sejam questionadas, ou até mesmo modificadas, conforme a força e a capacidade de articulação dos atores.

Sabemos que ao adquirir uma informação para seu conhecimento, o leitor estabelece consigo mesmo uma possibilidade de, a partir desse conhecimento, disseminar informações. Outros leitores, então, poderão interagir com o novo discurso desse leitor, que, num processo interativo, torna-se leitor e produtor de informações. O sistema permite então a construção de novos papéis e a produção de conhecimentos. Nesse ponto, a questão se torna social, porque tem a capacidade de transformar leitores em produtores, e assim possibilitar alterações.

Reconhecemos que esse momento é oportuno para delinear esquemas teóricos sobre leitura, visto que existem críticas em relação as suas práticas, tanto na educação formal quanto na não-formal, apontando as particularidades de um país com equívocos em torno do ato de ler, cristalizados na concepção de que o Brasil só passou a considerar a leitura como uma preocupação pública, recentemente. Contradizendo essa especificidade, Oliveira (1994) afirma que desde 1937 o Brasil já havia despertado para tal realidade, tanto que nesse ano foi criado o Instituto Nacional do Livro (BRASIL. Dec. Lei, 1937), com ações estrategicamente pensadas e com o envolvimento de teóricos e militantes da leitura no Brasil.

Nessa trajetória, constatamos que ao longo da década de 80, os debates sobre os aspectos da leitura ganharam forma e contorno, quando da realização da 1ª Feira Popular do Livro montada pela Camara Brasileira do Livro (CBL), em 1951; da 1ª Bienal Internacional do Livro e das Artes Gráficas promovida, em parceria com a CBL e o Museu de Arte de São Paulo, no esforço de introduzir no país a tradição europeia das feiras de livros encontradas na França, na Alemanha e na Itália. Posteriormente, dos Congressos de Leitura (COLE) e; da criação da Associação de Leitura do Brasil — ALB em 1981, que passou a publicar, semestralmente, a partir de 1982, a revista *leitura: teoria e prática*, propondo ser veículo de

comunicação e intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura no Brasil. (MORAES, 1999).

Isso pode justificar, porque o Brasil se apresenta como um campo fértil de pesquisas científicas em torno da leitura, tanto que a questão passou a ser tema de constante debate entre educadores e pesquisadores, que vêem seu agravamento. É nessa direção, portanto, que emergem contribuições de autores imprescindíveis, a saber: Silva (1997), Martins (1994), Chartier (1995), Yunes (1999), Manguel (1997), Geraldi (2002), Freire (1982), Silveira (2008), Lajolo (1994), Kleiman (1989), Zilberman (1988), Bamberger (2002), Perroti (1990), Petit (2009), dentre outros.

Observamos, no entanto, que mesmo com a proliferação de pesquisas inerentes à leitura, existe, ainda, uma lacuna expressiva acerca de estudos com foco no efeito da leitura pelo prisma do leitor, visto que as pesquisas se limitam a delinear o perfil literário dos leitores em relação a tipos e gêneros de livros preferidos em determinadas comunidades, e não, contribuir, de fato, para ampliar o conhecimento do impacto da leitura na vida do leitor. Esse entendimento revela que poucas pesquisas fizeram incursões a partir do ponto de vista do sujeito, no que se refere as razões da leitura: para quê, por que, o que se lê. Todavia, apesar dessa incipiência, é indiscutível a preocupação dos estudiosos quanto à influência da leitura, seus reflexos, sua recepção e utilização. Nesse sentido, Dumont (1998, p.142) afirma:

[...] apesar de os estudos empíricos estarem ainda incipientes [...] por não contarem ainda com uma base teórica sedimentada, os postulados vacilam entre dois polos dicotômicos: às vezes imputam à leitura um valor super estimado, como aconteceu, de forma extrema, no período da Inquisição e durante regimes políticos ditatoriais; outras vezes deixam visualizar o leitor como sujeito interpretador e a leitura como um fato social, tendência demonstrada primeiramente pelos estudiosos franceses e, percebida com maior intensidade, a partir dos anos 80.

Considerando o que foi exposto, afirmamos que falar sobre a função da leitura e o uso que os sujeitos fazem dela nas ações do seu dia-a-dia, nos leva a compreendê-la como um fenômeno eminentemente social, e a perceber a multiplicidade de facetas que a cerca e os diferentes olhares que foram traçados no decorrer de sua história e, com eles, formas diferentes de pensar a seu respeito, no que diz respeito tanto à importância que lhe é conferida na vida do ser humano, quanto pelos papéis que assume em espaços e aos tempos determinados.

Isso nos leva a refletir sobre as concepções de leitura que outros pesquisadores têm construído, como Geraldi (2002), por exemplo, que afirma que ler não é um ato mecânico de

reconhecimento, mas uma prática de construção de sentido e compreensão dos objetos, do mundo e das pessoas. A partir desse entendimento, o autor se questiona: “Afinal, que prática é esta — a da leitura — capaz de ocupar e preocupar tantos e por tanto tempo?” (GERALDI, 2002, p.89). A questão exige cautela ao ser respondida, visto que o estado da arte da leitura mostra que os estudos e as pesquisas assumem posições diferenciadas, até mesmo a concepção de ler não é homogênea e única. A resposta para essa pergunta demanda um trajeto de investigações sutis e ordena múltiplas reflexões e olhares sagazes, que nos levam a compreender suas diferentes facetas.

Martins (1994) quando desmistifica a leitura para compreendê-la articulada à existência do homem e à fantasia, considerando o ato de ler a partir dos sentidos e da razão, caracteriza a leitura em três níveis básicos, a saber:

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. O momento inicial da criança com o mundo ilustra a leitura sensorial. Essa leitura começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. Assim, quando uma leitura — seja do que for — nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças — aí deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura — o emocional [...] a leitura racional salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. O leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (MARTINS, 1994, p. 40)

A partir do ponto de vista da autora, observamos que não existe uma dicotomia entre os três níveis, mas uma inter-relação, em que o sensorial antecede o emocional, e este, o racional. Sob a mesma ótica, Manguel (1997, p. 19), considerando a leitura como atribuição de sentido, afirma:

[...] Em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta pra vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Coerentes com as citações acima, acreditamos que ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, nem fazer a versão oral de um texto, mas é um ato de interrogar a escrita. Ler

significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. O homem lê como vive, inserido num processo permanente de interação com as sensações, as emoções e os pensamentos.

Partindo dessa constatação, enfatizamos a complexidade da leitura e a sua relação com a apropriação da informação, de conhecimentos, de ampliação das condições de convívio social e de interação. É possível, então, deduzir que o ato de ler insere o sujeito na história e na sua história, e lhe dá condições de ter acesso às experiências, aos valores e à cultura, de forma a promover um processo de assimilação, de apropriação e de interpretação de dados culturais.

Reconhecemos que a leitura mobiliza todo o repertório daquele que lê, suas crenças e valores, sua relação com o mundo e com as pessoas que o circundam, de acordo com Eiterer (2001), podemos pensar na leitura como, ao mesmo tempo, socializada e socializadora — o modo como interpretamos o mundo, os estímulos que dele recebemos (sejam imediatos ou mediados por textos) e a leitura que dele executamos são socialmente determinados e mudam ao longo da história.

A esse fato, acrescentamos que a leitura passa ser essencial, no sentido de preparar as crianças e os jovens para uma aprendizagem ao longo da vida. Isso nos diz que é preciso suscitar práticas de leitura, segundo os desejos e as aspirações dos envolvidos no processo educativo. Práticas que incentivem o pensar/criar/fazer. Isso sinaliza que existe um entrelaçamento entre aprendizagem e *leitura*, haja vista que não se gera conhecimento sem leitura, e que a realidade é interpretada, explicada, investigada e analisada por meio da apropriação que dela fazemos, nas vivências de partilhas, nos diálogos, nos encontros e nas conexões orientadas para uma perspectiva transformadora, refletidas no ato de ler.

O delineamento da leitura para essa tese exige um recorte do ponto de vista a ser abordado. Para tal, elegemos o recorte do prazer e da subjetivação, leitura de (re) significação, de produção de efeitos de sentido para a vida e a constituição do sujeito. Considerando o recorte do ponto de vista do prazer de ler, as palavras de Machado (2001, p.123) são oportunas, quando lembra que

[...] ter prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil — além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna deste nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura.

Corroborando com o pensamento da autora, Rogério e Vidigal (2011, p.53), salientam:

[...] por mais esquisito que pareça, prazeres precisam ser apresentados. Você precisa ter acesso, provar e gostar, ou não. Por que as crianças preferem outras atividades, em vez de ler? Será que elas têm livros disponíveis? Há algum adulto – aquele ser que criança adora imitar - por perto delas que ame livros? ... Você já se deu conta do que há no mundo da literatura? Ele nos dá abrigo, refúgio, medo, conforto, mais dúvidas, novidades [...]

Também recorreremos ao livro “leitura prazer” de Oliveira (1996) que desvenda o mundo da literatura, como algo essencial e prazeroso, algo de mistério e surpresa, que vá ao encontro de novos horizontes, novas perspectivas com a sensação de prazer. Buscamos, ainda, a obra “o prazer do texto”, de Barthes (1996), por ser um livro marcante e apresentar discussões significativas em torno do jogo que se estabelece entre leitor e texto e suas múltiplas nuances. Em consequência dessas discussões, uma das concepções de leitura que está efetivamente disseminada é a que a associa ao prazer. Corroborando com essa constatação, Marcelino (2003) afirma que esta concepção de leitura é veiculada pela propaganda dos livros de ficção, pelas campanhas de incentivo à leitura, também por um certo discurso acadêmico e pelo conjunto de textos publicados para a orientação da ação pedagógica na escola formal.

Há, entretanto, uma condição para que a leitura seja de fato prazerosa: o desejo do leitor. Como afirma Pennac (1998, p.13), "o verbo ler não suporta o imperativo". Quando transformada em obrigação, a leitura se resume a simples enfado. Para suscitar esse desejo e garantir o prazer da leitura, Pennac prescreve alguns direitos do leitor, como o de escolher o que quer ler, o de reler, o de ler em qualquer lugar, ou, até mesmo, o de não ler. Respeitados esses direitos, o leitor, da mesma forma, passa a respeitar e a valorizar a leitura. A esse respeito Rangel (2000) entende que agradável ou não, prazerosa ou não, confortável ou não, a leitura é necessária, imprescindível, principalmente, quando se trata do aprender na vida e para a vida.

Nessa linha de pensamento, Barthes (1996) enfatiza que, embora, essa atitude faça com que o leitor pare e pense em outras coisas, ouça outras vozes, o prazer de ler é um ato solitário, não social, mesmo que as vozes que transponham o texto o sejam. Os textos não trazem, imbuídos em si, às sensações prazerosas. Essas são estabelecidas no momento da leitura.

Para fortalecer os propósitos da pesquisa sobre o ato de ler por prazer, destacamos Barthes, devido o reconhecimento dado a sua voz, sobre esse assunto, tanto no meio

acadêmico, como na mídia, e por suas idéias estabelecerem um equilíbrio entre os nossos pensamentos. Barthes (1996, p. 21) ressalta que “o texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”.

Na perspectiva do prazer de ler, a voz de Barthes (1996) ecoou na França na década de 70, quando do lançamento de sua obra *Lê plaisir du texte*, versando sobre a questão da leitura prazerosa e do prazer do autor no momento da sua produção. O livro trata de questões tais como: o prazer do autor, no momento da escritura, garante o prazer do leitor, no ato da leitura? Corroborando com essa perspectiva, Marcelino (2003, p. 47), ressalta que essa obra ultrapassa os limites do intelecto, pois o “prazer vai além, do prazer físico, e este surge no momento da ruptura, do novo, da subversão, de novas formas de linguagem. O prazer da leitura não se dá pela velocidade ou lentidão em que ela é feita, mas pelas relações estabelecidas pelo leitor e texto”. Nesse sentido, Marcelino (2003), afirma que a palavra de Barthes, em seu livro o prazer do texto é fundamental na circulação da idéia da leitura prazerosa. Primeiramente por se tratar de uma palavra autorizada e que acabou ganhando certo vulto no meio acadêmico.

A pesquisa de mestrado de Marcelino (2003), intitulada: O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80 aponta que a preocupação com a leitura e o prazer de ler, se tornou mais acentuada, a partir de 1986, quando foram defendidas no Brasil, 12 pesquisas – quatro de mestrado e oito de doutorado. A autora em sua pesquisa analisou como se formou a idéia de que a leitura deve ser uma experiência não imposta, mas obviamente de prazer. Apresentou como pressuposto as idéias de Bakhtin (2003) de que a força de um discurso está em seu jogo polifônico, na multiplicidade de vozes que o formam e de que cada época e cada grupo social têm um repertório discursivo. Esta dissertação propôs-se buscar o processo de construção dessa forma de entendimento da leitura, empreendendo a investigação em discursos produzidos para e por professores no século XX.

A pesquisa de Giungio (1989) nos chamou atenção por tratar o livro como objeto de lazer no âmbito de bibliotecas públicas da região de Campinas–SP. Problematizou a situação das bibliotecas nacionais, escolar e pública e a sua relação com *o ler por prazer*. Concluiu que a ênfase, por parte dos estudantes, incide sobre a leitura para efeito de realização de pesquisa escolar. Outro aspecto importante mostrado na pesquisa, diz respeito à *leitura-prazer* exercida, a partir de livros de literatura, constituindo-se em uma forte motivação para a busca de livros na biblioteca pública.

Percebemos que na década de 80 aflorou a concepção de leitura para o prazer. Consequentemente o discurso do prazer de ler se tornou uma idéia que aos poucos se impôs e passou a se manifestar em diferentes discursos, em diferentes veículos e produtos culturais.

Esse enfoque se torna importante, na medida em que decidimos ampliar nossas reflexões para analisar o prazer de ler articulado aos prováveis efeitos que a leitura pode provocar na vida de crianças e adolescentes em situação de risco, ou seja, investigar como se apropriam da informação, o que fazem com ela e, se algo muda em suas vidas, depois dessa apropriação, analisando, não somente como as informações circulam nos espaços informacionais desses sujeitos, mas também suas experiências de leitura, considerando as articulações entre a subjetividade do leitor e a influência de variáveis sociais, motivacionais e circunstanciais. A esse respeito Dumont (1998, p.30) argumenta:

[...] a tarefa de trazer à luz as múltiplas referências arquivadas no repertório textual do leitor, expondo a ele possibilidades de decisão, de discernimento, a leitura exerceria o papel de agente fomentador da reflexão e da tomada de decisão, através da crítica reflexiva sobre as obras lidas. O ato de retorno sobre si mesmo, na busca de informações previamente armazenadas, poderia levantar — consciente ou inconscientemente — passagens específicas de algum texto, trazendo à baila dados classificados sobre o mesmo assunto, independentemente da fonte. A partir do cotejo com as informações disponíveis, a leitura, então, estaria também apontando possibilidades de ação na existência do leitor.

Uma contribuição relevante trouxe Perrotti (1989) em sua pesquisa de doutorado ao constatar que a promoção da leitura para crianças e jovens tomou vulto no início da década de 70, quando surgiram os movimentos sociais ligados à problemática do livro e da leitura infantil e juvenil. Enfatiza o autor que:

[...] as instituições especializadas em leitura, devido uma visão tecnicista da ação cultural e da leitura põem de lado as relações profundas existentes entre, o ato de ler e a participação na vida cultural. Assim, desconsideram o fato de a infância viver, cada vez mais em nosso mundo, confinada em espaços públicos onde a cultura é gestada, criada, recriada: desconsidera que, sem vínculos com o espaço da cultura, sem “o ler por prazer”: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80 condições de estabelecer confrontos entre a leitura da palavra e leitura do mundo, a criança percebe a leitura como algo estranho que não lhe concerne, como comportamento sem ressonância social e, enquanto tal dificilmente assimilável através de artifícios técnico-administrativo (PERROTTI, 1989, p. 60)

É possível observarmos que a leitura consiste num processo social construído, que se desenvolve com a prática criada, através de incentivos que devem chegar às pessoas como fonte de prazer, de fruição, de conhecimento e de emoção, despertando novas concepções de mundo e de vida entre crianças e jovens. Por isso, para os propósitos dessa tese pensamos a leitura como *leituras*, em seus múltiplos aspectos, como ato social e histórico, ativo, transformador e íntimo, considerando o leitor como um ser ativo, que interage com o texto de acordo com suas sensibilidades, seus desejos e suas inquietudes.

Por meio de recortes estabelecidos nessa pesquisa, interpretamos a leitura não somente como uma prática social movida por condicionantes diversos, mas também como uma conjunção de elementos, desde a história pessoal dos leitores até os fatores que favorecem ou desfavorecem o acesso aos bens culturais e ao conhecimento.

Para aprofundarmos nossas análises, nos ancoramos nos discursos de Petit (2008), sobre o efeito da leitura na vida de jovens de bairros populares das periferias francesas, e os de Iser (1996), em sua Teoria do Efeito, em que analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, e realça seu papel da mesma na investigação de significados.

Tanto Petit (2008) quanto Iser (1996) estão empenhados em avançar, no sentido de verificar o efeito da leitura sobre leitor, só que seguem caminhos diferentes. Petit (2008), discorrendo sobre experiências de leituras em situação de adversidade, especialmente em países da América Latina, afirma que é sempre nas relações e na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro. Esses encontros às vezes são proporcionados por uma biblioteca, um livro, uma leitura. Podem ser também, certamente, encontros com os objetos que ali se encontram, com algo que se aprende e que pode ser redescoberto e compartilhado de uma maneira muito ampla, mas que nos toca de forma individual.

Ao analisar a arte de ler em contexto de crise, a autora constatou a capacidade da leitura de ajudar aqueles que dela se apropriam e resistem a adversidades. Essa capacidade reflete a função simbólica da leitura — a de *construir sentido*. Essa produção de sentidos faz emergir o que pensamos e está vinculada ao que conhecemos e aos interesses que temos. Reforçando essa compreensão, Dervin (1994) afirma que produzir sentido é lançar pontes se sanarem falhas na estrutura de conhecimento do usuário da informação.

Nesse processo, cabe-nos afirmar que toda leitura é sempre construção de sentidos, porque o leitor tem certa liberdade de escolher caminhos, definir ênfases, optar por certos

sentidos em relação a outros, tudo isso de forma a atender a preferências ideológicas, pessoais ou idiossincráticas. Desse modo, toda atividade de leitura, implica descoberta ou invenção de roteiros. Em síntese, a leitura:

[...] Caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate a exclusão, à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1997, p.24).

Corroborando com esse pensamento, Petit (2008) coloca uma questão, quanto aos deslocamentos que a biblioteca e a leitura possibilitam na luta contra os processos de exclusão e marginalização, que diz respeito a como os jovens se apropriavam ativamente do conteúdo de uma biblioteca, o que faziam com ele, e o que isso tudo muda em suas vidas.

Petit (2008) enfatiza em sua obra “os jovens e a leitura” que conforme suas pesquisas na França, em certos bairros populares, a biblioteca é, às vezes, o único lugar onde os jovens encontram seus amigos. Considera que este fato é uma função compatível com as outras funções da biblioteca. Os adolescentes pesquisados, nos meados de 1990, nos bairros populares, as bibliotecas eram com frequência o único lugar onde os jovens se encontravam, onde se reuniam e sentiam que participavam de um conjunto: “a biblioteca, era como um clube”, disse um jovem, por exemplo. Muitos também tinham o desejo de debater sobre assuntos da sociedade. Evidentemente, estas sociabilidades são frequentemente ruidosas, e afastam outros públicos.

Como fazer coexistir num mesmo espaço os que gostam de uma relação íntima com os livros e os que desejam que a biblioteca fosse, sobretudo, um lugar de debates, de sociabilidades, de encontros? Como a jovem que diz: “Queria ver pessoas que nunca vi e com que poderia discutir assuntos”. Se por um lado é difícil de gerenciar tais situações, por outro esta pluralidade também é uma riqueza (PETIT, 2008).

Outro fato interessante constatado por Petit (2008) é que certos jovens reconhecem a importância da leitura, outros preferem à televisão e a Internet. Sua análise diante dessa observação ressalta que não é necessariamente um ou, o outro. Cita como exemplo, o fato da maior parte dos que pôde apropriar-se realmente da cultura escrita durante a infância (o que é diferente de aprender apenas a decifrar os códigos — letras), passa tranquilamente, sem mesmo dar-se conta da consulta dos seus e-mails, ou sites da Internet à leitura de um livro, da

mesma maneira que passam de um filme ou uma série televisiva a leitura do jornal, ouvindo ao mesmo tempo um CD, etc. Mas é verdadeiro que à elevada dose, o uso de Internet e dos jogos de videogames parecem pouco compatíveis com a leitura.

A autora aponta que uma pesquisa na França, entre estudantes mostrou que os que lêem pouco, são também os que jogam várias horas por dia jogos nas telas (o que é uma prática mais masculina). Pelo contrário, os que lêem muito são frequentemente aqueles cujos pais controlam, ou mesmo que proíbem o tempo que passam com jogos de videogames, ou na Internet. Chama atenção aos discursos que transformam a leitura de apoio impresso num trabalho penoso para apenas satisfazer os adultos. Adverte, ainda, que desejar apropriar-se dos textos escritos supõe um encontro com alguém, dentro ou fora da família, que tenha a paixão pelos livros e que saiba transmitir esta paixão de maneira viva, calorosa, não intrusa (PETIT, 2008).

O discurso de Petit (2008) considera que, embora os determinismos sociais e familiares pesem nos processos de marginalização, visto que cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, o mais importante é entendermos que, cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, de onde propagamos os traços, os gostos e, as maneiras de fazer e de pensar, característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. As pessoas se constroem de maneira singular e tentam construir, com as armas que possuem, com maior ou menor êxito, relações com o mundo, e com os outros, que deem sentido à vida.

Percebemos uma linha tênue a nuclear incoerências inerentes ao determinismo social, impregnado na ideia de que a leitura é interesse apenas de pessoas letradas, de que crianças e jovens carentes socioeconomicamente, não despertam para o ato de ler, para o prazer da leitura. Essa incoerência pode ser constatada nas pesquisas retratos da leitura no Brasil (2000, 2007, 2011), em suas diversas versões, conhecidas como o mais completo estudo sobre o comportamento leitor do brasileiro.

O entrecruzamento das perspectivas do leitor, durante a leitura, é o que determina suas representações e, conforme a construção de significados estimula-o a refletir sobre suas concepções de vida e visão de mundo. Para o teórico, a comunicação entre o texto e o leitor ocorre por meio do diálogo que surge do confronto entre o horizonte de expectativas do leitor e a obra, visto que durante a leitura o leitor utiliza estratégias de seleção para que isso ocorra. Para o autor, o verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo e nem a experiência subjetiva, mas a interação que ocorre entre ambos na relação dialógica mediada pela leitura.

Nesse aspecto, Iser (1996, p. 131) ressalta que “à medida que a leitura evidencia um aspecto deficitário do sistema, ela propicia uma possível compreensão do funcionamento do sistema”. Assim, a literatura, ao colocar o leitor em seu momento histórico, possibilita-lhe, por meio da leitura, afastar-se de sua realidade e vivenciar as experiências alheias. Surge daí a percepção de Iser (1996, p.17), que compreende a leitura como uma comunicação efetiva, um diálogo concreto, no qual o leitor é forçado a exercer sua atividade produtiva através de uma tomada de decisão, exigida pelo texto.

Estudos sobre percepções e atribuições de leitura, bem como de comportamentos diferenciados de sujeitos leitores, em função de expectativas, têm procurado compreender bem mais o problema do efeito ou não da leitura na vida das pessoas, destacando as classes desfavorecidas, a tentativa de ruptura do ciclo da pobreza, e o fracasso escolar das crianças pobres, não mais como uma preocupação dominante no campo da educação, mas de diversas áreas do conhecimento humano.

Apoiados, nas leituras e nas conversas com os autores revisitados nesse construto teórico reconhecemos que o espaço íntimo que a leitura descobre e os momentos de compartilhar que ela propicia, não isentam o mundo das desigualdades ou da violência. Todavia, estudos e pesquisas realizadas apontam que ela contribui para que crianças, adolescentes e adultos encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

2.5 Lugares de leitura: ONGS como agentes de fomento da leitura em comunidades de periferias – novos desdobramentos de velhas relações

É bem verdade que um dos papéis sociais das organizações não-governamentais é mais do que assistir os menores carentes, distribuir donativos natalinos, ou agasalhos no inverno, de forma esporádica e paliativa. É atuar como agente transformador, construindo uma nova consciência para reverter os indicadores sociais, é combater o paternalismo do Estado e o individualismo social, integrando a sociedade civil com suas próprias necessidades e soluções.

(Silva, 2006)

Acompanhando o pensamento de Silva (2006), enfatizamos também como verdade, o fato de que, ao nascer, iniciamos um processo de construção de saberes, por meio dos quais nos inserimos no mundo. Quando participamos desse mundo, ampliamos e transformamos esses saberes para criar possibilidades de participação social e de diálogos, por meio da apropriação da linguagem, da leitura e da informação.

Percebemos, assim, que existem diferentes referências do mundo que, conectadas, propiciam o encontro com pessoas e objetos. Com as experiências que derivam desse encontro, podemos nos apropriar de nossa vida e nos colocar diante de nós, dos outros e do mundo em que vivemos, a fim de nomear o que somos, o que fazemos, o que pensamos ou como agimos (LARROSA BONDÍA, 2002). Nessa lógica, estamos cada vez mais convencidos de que, para nomear tudo isso, precisamos desenvolver, além da linguagem, uma práxis reflexiva e fazer experiências dotadas de sentidos, que são compreendidas como um reflexo de algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca e nos transforma, que ocorre no tempo e no espaço. Corroborando essa ideia, Heidegger (1987, p. 143) assevera:

Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Pensar a experiência sob essa concepção possibilita-nos compreender o que, efetivamente, acontece com os leitores na construção de suas histórias de leitura que, devido às marcas do vivido e às memórias dessa construção, precisam ser reveladas, para dizer como os sujeitos se tornaram leitores. Essa concepção nos induz a pensar que, no ato de ler, o leitor tem a possibilidade de mediar experiência com outras vidas e dialogar com a leitura como uma forma de viajar junto com o livro, vislumbrando “outros modos de entender o mundo” (PETIT, 2008) ou, até mesmo, de fantasiar a própria identidade.

Convém abordarmos a experiência de leitura na formação do sujeito-leitor, haja vista que, durante a infância e a adolescência, as experiências de leitura possibilitam que ele imagine, crie e se coloque no lugar do outro, dos personagens, num enredo em que a ficção se confunde com a vida real, diante da ousadia de crianças e jovens vivenciar a dialética de ocupar vários papéis ao mesmo tempo. Isso aponta que é possível aprender a partir das próprias experiências. Corroborando esse pensamento, Martins (1994, p.34) ressalta: “as experiências de leitura dos indivíduos são únicas, singulares e circunstanciais. São também circunscritas a motivações inesperadas, subjetivas e objetivas ao sujeito leitor.” Nesse sentido, Larrosa Bondía (1966, p. 147) afirma que

[...] as experiências de leitura estão balizadas pelo contexto histórico e individual dos sujeitos, portanto só quando confluem o texto adequado, o

momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura seja experiência, tem de afirmar a sua multiplicidade, mas uma multiplicidade dispersa e nômade, que sempre se desloca e escapa ante qualquer tentativa de reduzi-la.

Para tornar viáveis essas experiências, acreditamos que, além dos aparatos educacionais, como a escola e a biblioteca - considerados territórios de passagem onde ocorrem a conexão entre a leitura, a apropriação da informação e a cidadania, de igual modo, consideramos como espaços que propiciam essa conexão as organizações e associações sociais voltadas para a educação não formal, como, por exemplo, as ONGS, instituições homologadas como local desta pesquisa, cujas múltiplas facetas oportunizam “o despertar da interioridade, colocam em movimento o pensamento e impulsionam a atividade de simbolização e de construção de sentidos” (PETIT, 2009, p.284).

O termo ONG nasceu após a Segunda Guerra Mundial, dentro do sistema das Organizações das Nações Unidas – ONU (1948), e adentrou o Brasil na década de 80, com nomenclaturas como Organizações de Educação Popular e Organizações de Base. Nos anos 90, notoriamente com o advento da ECO – 92, esse conceito não governamental eclodiu na mídia. Nesse período, as organizações não governamentais são impulsionadas, formadas numa lógica em que elas deveriam ser executoras de políticas públicas, que o Estado deveria deixar de assumir obrigações diretas de prestações de cunho social. Forma-se, então, o conceito de Terceiro Setor.

Como resultado da omissão do poder público na adoção de políticas sociais eficazes, abriu-se espaço para os chamados movimentos sociais e novas organizações, como as ONGS, voltados para as mais variadas questões e iniciativas de desenvolvimento da população, com o intuito de responder às necessidades percebidas por um grupo e incrementadas pelo esforço coletivo da própria comunidade. Dentre essas iniciativas, emergem aquelas voltadas tanto para a criação e o desenvolvimento de bibliotecas quanto para o estímulo à leitura. Ratificando essa afirmação, Gohn (2005b, p.18, 61) ressalta:

É, portanto, no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade; o local gera capital social quando proporciona autoconfiança aos indivíduos de uma localidade para que superem suas dificuldades por meio de redes de solidariedade; o local promove coesão social, é fonte de forças emancipatórias, sementes para mudanças e transformação social. É no local que se dá o compromisso com o território — local da memória, da língua, da cultura, da religião etc. Além disso, é no território local que se localizam instituições importantes no cotidiano da vida da população.

Embora a expressão ONG englobe, atualmente, uma grande variedade de práticas desenvolvidas no interior da sociedade civil brasileira, na história dos movimentos populares, esse termo está ligado a um conjunto de práticas cujas origens estão naquilo que se denominava, até o final dos anos 80, de Centros de Educação Popular, Centros de Assessoria ou Centros de Apoio (RAMALHO, 1996).

O reconhecimento das ONGS pelo Estado, como potenciais parceiras para viabilizar projetos sociais, com o aporte de recursos públicos, não constitui, por si, fato comprometedor, desde que, mediante a fiscalização da sociedade e dos órgãos governamentais competentes, seja garantida a lisura nas respectivas aplicações e a adequação técnica das iniciativas. É, sem dúvida, de grande valor público que instituições não governamentais possam continuar a exercer seu papel de complementar a ação do Estado, mas sem prescindir da transparência.

Nas suas origens, as ONGS representavam um pequeno grau de institucionalização. Funcionavam como uma estrutura administrativa mais informal; o trabalho voluntário era mais presente, e as atividades da “militância”, uma possibilidade de ação política para o povo. As ONGS surgiram no Brasil, em um processo de luta política da sociedade civil contra o regime autoritário, implantado com o golpe militar de 1964. Nasceram em um espaço limítrofe entre setores da igreja católica, que inaugurava a era da chamada *opção preferencial pelos pobres*; a universidade, limitada pela conjuntura a desenvolver suas atividades, e grupos de esquerda, isolados pela repressão política (RAMALHO, 1996).

Na Paraíba, houve a expansão da UFPB, entre 1976 e 1980, que serviu para se compreender o quadro de formação de Organização não governamental. Devemos destacar a presença de vários professores do eixo Rio — São Paulo, alguns dos quais começaram a desenvolver atividades políticas de assessoria ao movimento sindical rural, a partir de pesquisas realizadas no brejo paraibano, estabelecendo, entre ONGS e professores, um diálogo importante, em termos de pesquisa e de assessoria ligadas a “centros” que apoiavam alguns movimentos populares.

Para adentrar nos estudos das ONGS, na cidade de João Pessoa – PB tivemos como base o livro de Danziato (1998) intitulado: ONGS e a prática social com adolescentes: demarcações históricas e discursivas, e a dissertação de Ramalho (1996), ONGS na Paraíba: as bases da ação propositiva. Ambas ressaltam que essas organizações fazem parte do chamado *terceiro setor*, não são empresas (direito privado), mas também não fazem parte da estrutura do Estado (direito público).

Esse cenário estimulou a consciência cidadã das pessoas e das organizações, pois rompeu o paradigma do atendimento à sociedade como responsabilidade apenas do estado

(RAMALHO, 1996), e revelou a importância das pessoas e da sociedade na construção da malha social e do desenvolvimento comunitário. Confirmando essa ideia, Souza (2004, p. 64) salienta:

[...] podemos dizer que uma ONG, dependendo de sua atuação, pode corresponder a um tipo especial de instituição social-cidadã, sem fins lucrativos, que desenvolve atividades orientadas à promoção e ao desenvolvimento de comunidades carentes e a relações baseadas em direitos e deveres de cidadania. A importância dessas instituições na construção da cidadania e seu caráter de sistema social de informação encontram-se, pois, principalmente, nas ações de informações promovidas por elas, tais como promoção de cursos, palestras, oficinas, exposições, entre outras.

Sob tal perspectiva, consideramos que, dentre essas ações informacionais, as práticas de leitura se inserem nos espaços socioeducativos das ONGS, visto a sua importância, sobretudo no que se refere à formação do sujeito-leitor, como cidadão autor da sua história, assistidos e beneficiados por elas.

Mesmo sabendo que a questão das ONGS não é o foco desta pesquisa, consideramos pertinente essa abordagem, por representarem o espaço vivido pelos sujeitos da pesquisa. Assim, projetamos um breve relato sobre a história e a atuação das ONGS pesquisadas e dos bairros onde estão inseridas, cujas configurações se expressam em uma relação de pertença com cidade que as acolhe.

As ONGS exercem um papel fundamental nos contextos populares, por serem organizações mediadoras de múltiplas ações e introduzirem uma série de novos elementos tanto no campo da política quanto no campo cultural e no social. Justificamos considerá-las como mediadoras, pelo fato de articularem um processo de construção do conhecimento e estabelecerem relações entre grupos e indivíduos.

O reconhecimento dessas instituições, especificamente das ONGS, leva-nos a crer que o direito ao acesso à leitura, à informação livre e plural e à cidadania é conquistado por meio de suas ações culturais, apoiadas na informação, no conhecimento e na necessidade de reforçar os laços da comunidade — sua história, sua cultura, seus valores. Isso evidencia a importância das Organizações não governamentais para a construção coletiva — visto que cultura também se faz com pessoas, para a criação da biblioteca e sua manutenção, para a promoção da leitura, ou para a implementação de outras atividades culturais. Nesse sentido, a população menos favorecida, afastada dos centros urbanos, fixada em regiões que, paradoxalmente, apresentam maior carência de infraestrutura, bem como de equipamentos de

cultura, esporte e lazer, buscam os lugares de interação nos bairros, como formas locais de solidariedade e vida comunitária para suprir suas necessidades.

Por acreditar que tanto as práticas de leitura quanto as de cidadania ocorrem, também, fora da escola, reconhecemos a responsabilidade das ONGS, no incentivo à leitura e na formação do cidadão-leitor, porquanto suas bibliotecas possibilitam a integração da comunidade, ampliam o acesso à leitura, à informação e ao livro, através das suas ações socioeducativas.

Considerando que a prática de leitura está associada diretamente às instituições sociais, no caso específico desta pesquisa, as ONGS, é necessário analisar o papel dessas instituições no desenvolvimento da educação não formal, como se utilizam da leitura para desenvolver cidadãos críticos e autônomos e efetivar a ressocialização dos seus assistidos.

Nesta pesquisa as práticas de leitura dizem respeito aos modos e às técnicas de leitura pelas quais, o leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, dá um sentido singular partilhado aos textos de que se apropria. Portanto, para os propósitos da pesquisa, foram compreendidas como um jogo de conotações que propicia a polissemia de ações entre os sujeitos sociais que indagam, respondem, ouvem e interagem nas práticas cotidianas dos espaços sociais.

Em síntese, essas ideias nos possibilitam lidar com a leitura não somente em suas relações com a história, à sociedade e a cultura, mas também como uma forma de explorar possibilidades e limitações de uma abordagem de fenômenos, como a vida cotidiana de indivíduos e grupos (PINHEIRO, 2001).

Discorreremos sobre as práticas de leitura efetivadas nas instituições Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS, no que diz respeito à formação de leitores e ao incentivo à leitura na educação não formal. Essa compreensão exige que não estabeleçamos hierarquia com as práticas de leitura advindas da escola, visto não ser foco da pesquisa. Todavia, reconhecemos que essas práticas são elucidativas para a compreensão do objeto analisado, por estarem impregnadas nos discursos e no cotidiano dos sujeitos investigados.

Destacamos que as organizações supracitadas vêm viabilizando projetos sociais em diferentes áreas de atuação, e ações têm sido implantadas consolidadas na ideia de que o acesso à leitura promove a cidadania, a autoestima e, conseqüentemente, a inclusão social,

como, por exemplo: Leia Brasil²¹, Cirandar²² e Instituto C&A²³, Fundação Nacional do Livro e da Leitura²⁴, entre outras.

À luz dessas inferências, passamos a considerar os espaços informacionais das ONGs citadas, como socialmente construídos, onde muitos adentram em busca do prazer de ler, de um caminho para transformar a vida (ROSA, 2008), pois, ao favorecer o aprendizado, deixam de ser apenas um espaço e se tornam um ponto de encontro com o outro e com o saber. Não com o saber completo e acabado, utilizado sem modificações ou ressignificações, mas com o saber que forma o sujeito, de modo que ele seja capaz de analisar seus problemas e buscar alternativas para solucioná-los.

Acreditamos que os espaços informacionais das ONGS em destaque podem ser considerados como bibliotecas comunitárias, pois foram instituídas dentro de comunidades carentes e sobrevivem através de trabalho dos próprios moradores, de parcerias com empresas e instituições educacionais e doações da sociedade civil. Estão, portanto, inseridas em comunidades caracterizadas por necessidades educacionais, carência de projetos, visando ao desenvolvimento intelectual e cultural de uma parcela menos favorecida da sociedade.

É importante ressaltar que o termo biblioteca comunitária foi referenciado, pela primeira vez, na literatura brasileira da área de Biblioteconomia, em 1978, por Carminda Nogueira de Castro Ferreira, no artigo intitulado: Biblioteca Pública é Biblioteca Escolar? Nesse trabalho, a autora considera que a biblioteca comunitária pode ser caracterizada pela junção da Biblioteca Pública com a Biblioteca Escolar. Sua proposta era de que a “biblioteca pública se responsabilizava pela orientação e manutenção da Biblioteca escolar e, reciprocamente, a escolar atuava como biblioteca pública abrindo suas portas a comunidade em horários convenientes” (FERREIRA, 1978, p. 13).

Assim, sob o nosso ponto de vista, as bibliotecas comunitárias, por estarem em comunidades específicas, estão à disposição dos membros da comunidade, o que leva a crer na oferta de serviços de acordo com a realidade da população assistida, devido ao dinamismo nessas instituições e à oferta de serviços como: ludoteca, contação de história, cursos, grupo de idosos, museu, alfabetização de adultos, criação de corais, entre outros. “Atraindo os não-

²¹ ONG especializada no incentivo e na promoção da leitura como ferramenta de combate ao analfabetismo funcional, com o intuito de fazer o Brasil um país de leitores.

²² Organização não governamental que desenvolve ações culturais e sociais e se dispõe a criar pontes e entrelaçar redes onde instituições sociais, escritores, livreiros, pesquisadores e professores possam fortalecer o prazer e a promoção das políticas públicas de leitura.

²³ Organização sem fins lucrativos de interesse público, cuja finalidade é de promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Viabiliza o Programa de promoção à leitura: Prazer em Ler.

²⁴ Organização sem fins lucrativos de caráter técnico-educacional e cultural, que atua no Brasil e no exterior, cujo objetivo é de promover o acesso ao livro, como bem cultural, o incentivo à prática da leitura, como condição imperativa para a formação integral do indivíduo, e a divulgação de livros de qualidade para crianças e jovens.

usuários dos serviços tradicionais e ajudando as camadas menos favorecidas de nossa população a obter a informação necessária à sua sobrevivência nos grandes centros urbanos.” (FIGUEIREDO, 1996, p. 123).

Tendo em vista a natureza e a abrangência das bibliotecas comunitária, o registro das pesquisas e experiências de Abath (1996) sobre essa questão é de suma importância para desenvolvermos pontos de afinidades com os propósitos dessa pesquisa. Afinidade que reside, sobretudo, no interesse de acesso a leitura e a informação de comunidades socioeconomicamente carentes. As pesquisas da autora se concentram em serviços de informação destinados as necessidades daqueles que não têm rápido acesso a outras fontes de assistência, como moradia, emprego e direitos. Afirma que uma alternativa são os centros populares de documentação e informação que caracterizam a desinstitucionalização da informação, através de informação acessível, tomada de decisão participativa, democratização e compromisso com o desenvolvimento da comunidade.

Em vista disso, inferimos que a biblioteca comunitária é um organismo educativo em desenvolvimento, que possibilita a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado *a priori* — essa inferência marca a presença ostensiva da *quinta lei* instituída pelo pensador indiano Ranganathan (1967), quando afirma que a biblioteca é um organismo em crescimento. Portanto, um organismo vivo, que precisa se desenvolver na mesma velocidade de tecnologias, com a finalidade de antecipar, atender e satisfazer às necessidades do seu público, agregando valores e conhecimentos.

Essas considerações são importantes, porque, nesta pesquisa, cada situação foi analisada no âmbito das estratégias que as ONGS utilizam para aproximar os sujeitos do seu universo cultural e para ampliar as possibilidades de acesso aos bens culturais, estreitando a intimidade entre o leitor e a leitura. Essas organizações, segundo Freire (2011), representam o terceiro setor como um espaço de promoção da inserção e da inclusão social, e ainda:

contribuem para a democratização do acesso à informação, comunicação e à cultura. Atuam como contraponto ao consumismo e à mera acumulação de bens incentivada pela mídia, favorecendo o exercício da cidadania pelo acesso aos bens culturais, não apenas viabilizando seu consumo, mas também sua produção. Aliando conhecimento popular e acadêmico, criam novos espaços de encontro. Atuam ainda como mediadoras entre o Estado e a sociedade contribuindo para a formulação e aplicação de políticas públicas em diversas áreas, especialmente a cultural (FREIRE, 2011, p.10)

A respeito do papel das ONGS, no contexto da Ciência da Informação, é relevante citarmos a tese de Araújo (1998), que faz uma análise da relação entre informação e cidadania, a partir de práticas informacionais implementadas por organizações não governamentais brasileiras que trabalham com a questão do Gênero e dos direitos da mulher. A autora ressalta que, no contexto das práticas sociais, a informação é um elemento de fundamental importância, pois é por meio do intercâmbio informacional que os sujeitos sociais se comunicam e tomam conhecimento de seus direitos e deveres e, a partir desse momento, tomam decisões sobre suas vidas, seja de forma individual, seja de forma coletiva. Assim, ao participarem de circuitos comunicacionais, os sujeitos sociais constroem as práticas informacionais, que são definidas como ações de recepção, geração e transferência de informação que se desenvolvem em circuitos comunicacionais que ocorrem nas formações sociais.

Atentamos para a pesquisa realizada em 1995 por Abath et. al, que tinha como objetivo identificar as características da população e as necessidades de informação da comunidade do Baixo Roger. O universo da pesquisa consistiu de 10 ruas localizadas nas redondezas do Centro Popular de Documentação e Informação Utilitária do Baixo Roger (CIPRO), cuja missão era atender as necessidades de informação da comunidade; desenvolver atividades com crianças e adolescentes visando contribuir para o desenvolvimento das suas potencialidades; desenvolver atividades com adultos objetivando a mudanças sociais; oferecer treinamento a estudantes de biblioteconomia e áreas correlatas. Atualmente o CIPRO está instalado na casa do Pequeno Davi. A prioridade foi justificada por ser a área onde os níveis socioeconômicos e educacionais são os mais baixos, pois abrangia aqueles que dependiam economicamente do lixo para sobreviver.

Quando nos reportamos às organizações criadas com o aval de prestar assistência à infância e à adolescência pobres, fazemos alusão, especificamente, à Casa do Pequeno Davi e às Aldeias Infantis — espaço desta pesquisa — criados em prol dos direitos humanos e com a intenção de dar forma de política social ao modo de operar os efeitos provindos das desigualdades, das injustiças sociais e do desrespeito à vida, que vinham se acumulando, ao longo dos anos, na periferia onde estão inseridas, bem como incentivar a leitura como fator preponderante para recuperação e reintegração social de crianças e jovens que vivem situações de convívio social fora do ambiente familiar. São organizações que comportam em sua estrutura a capacidade de acolher e compreender, demonstrando interesse e compromisso com a recuperação dessa população, além do respeito às diferenças e da manutenção de um

ambiente de apoio e atenção, atitudes que contribuem para melhorar a qualidade de vida dos seus assistidos.

O crescimento no número de ONGS é um fato comprovado na Paraíba. No momento, a grande João Pessoa tem uma média de 400 associações civis sem fins lucrativos, mas, destas, apenas 78 são verdadeiramente atuantes, como pode ser observado no *site* do Centro de Direitos Humanos (CDH), <http://www.ceddhc.pb.gov.br/bdados/entidad.htm>. Portanto, é preciso refletir sobre o alcance social, as formas de sua atuação e envolvimento, pensar seu papel como agente fomentador do gosto pela leitura, suas finalidades e o seu valor, à luz da realidade de comunidades socioeconomicamente carentes.

Esse é, portanto, o leque de autores com os quais dialogamos no que tange ao aporte teórico, para subsidiar a análise e a interpretação dos dados coletados para esta pesquisa. Selecionamos aqueles que mais se identificam com os propósitos de estudar a leitura e seus feitos na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, no sentido de compreendê-la no contexto das diferenças, das trajetórias minoritárias e da exclusão.

Dito isso, descrevemos, a seguir, o percurso metodológico responsável pela construção das nossas convicções, das abordagens da realidade pesquisada e pelas análises críticas das descobertas. Seguimos um caminho, andamos pela estrada que outros já abriram e na qual aprendemos com aqueles que já conseguiram alcançar algum objetivo. Assim, tentamos chegar aonde eles chegaram, ou, quem sabe, fomos mais além.



Fonte: Kertész, André. 1914

A /descoberta/ está nos passos do caminhante que cria o traçado do caminho. Na nova escrita, o caminhar só prossegue se as pegadas anteriores foram firmes e interiorizadas corretamente; nesse sentido, o caminhante nunca faz o caminho; o caminhar é permitido pelo conhecer [...] os caminhantes correm sempre o perigo de estarem perdidos nos desvios da sua rota, encantados mais pelo feitiço do percorrer, que na ação do conhecer.

(Barreto, 2008)

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR FAZ A TRILHA

A epígrafe em destaque ilustra que esse percurso, mesmo sendo um meio, e não, um fim em si mesmo, não nos isenta de darmos especial atenção ao percurso realizado. Afinal, a multiplicidade de caminhos e as transversalidades, quando mencionadas, revelam as nuances enfrentadas, que, na maioria das vezes, obrigam-nos a reconduzir todo o processo investigativo, desde as ações metodológicas empreendidas até os dispositivos delineados na construção dos objetivos.

Este percurso, portanto, detalha o desenvolver da pesquisa e dos procedimentos metodológicos efetivamente adotados, a fim de esclarecer e clarificar o caminho percorrido e, por essa via, contribuir para a credibilidade do processo investigativo.

Nesse sentido, apresentamos os elementos que consolidaram a trajetória desta pesquisa em relação ao contexto, aos sujeitos, às escolhas, e às categorias utilizadas, bem como aos procedimentos éticos seguidos durante as descobertas e as dificuldades encontradas que foram provocando mudanças em seu percurso metodológico, até chegarmos aos desejados pela pertinência.

Para auxiliar a compreensão do percurso metodológico efetivado, assinalamos que o projeto apresentado na qualificação da tese, norteava as experiências de leitura de meninos de rua, assistidos pela Escola Margarida Pereira da Silva, em João Pessoa–PB. Todavia, a possibilidade de efetivar esse projeto foi dissipada, quando ao retornar ao local da pesquisa (abril 2011) fomos informados de que a escola — lócus de pesquisa — fora extinta pela Prefeitura de João Pessoa, para dar lugar a um Centro de Apoio ao Cidadão (Anexo C). Essa situação nos obrigou a mudar o percurso da pesquisa, porque a instituição recém-criada não contemplava os propósitos previstos no projeto apresentado, visto que sua filosofia não focava meninos de rua, tampouco se preocupava com a condição de risco pessoal e social dos mesmos.

Em razão dos aspectos mencionados, tivemos que optar por outro espaço. Assim, foi preciso buscar uma instituição com características e arranjo sócio-político e educacional semelhantes à escola extinta, cujo princípio assistencial, apoio material e moral tornassem viável a pesquisa de campo.

Em face desse novo cenário, elegemos as ONGS — Casa Pequeno Davi e as Aldeias Infantis SOS–JP — ambas com características similares, necessárias para embasar a presente pesquisa. Esse encontro foi de bom alvitre, porque emergiram inúmeras possibilidades de

ampliarmos o âmbito desta investigação, visto que a Casa Pequeno Davi realiza um trabalho preventivo, no sentido de evitar que crianças em situação de risco recorram à rua para sobreviver, enquanto que as Aldeias SOS têm o compromisso de amparar e reeducar crianças e jovens desamparadas (alguns ex-meninos de rua), que estão, judicialmente sob sua guarda.

A opção por essas instituições deveu-se à função primordial como gestoras de projetos de incentivo à leitura, e ainda, por promoverem uma conexão sistemática entre o amparo social, a dignidade humana e a necessidade de sobrevivência e transcendência dos seus assistidos.

A decisão em construir a pesquisa enfocando crianças e jovens em situação de risco, em face às circunstâncias descritas, não mudou o foco da temática apresentada anteriormente: a leitura e seus efeitos na vida do leitor. Algumas etapas desse processo serão descritas para compreendermos como se configuraram os momentos de ajustes e desajustes do objeto pesquisado nos seus aspectos singulares e na sua complexidade. É nessa direção que apresentamos a seguir a metodologia utilizada, com o objetivo de expor os caminhos percorridos, que além de proporcionar a inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduziu os riscos de interpretações equivocadas sobre o tema pesquisado.

3.1 Caracterização da pesquisa

Era necessário buscar um método para apoiar as discussões sobre o objeto investigado, devido à necessidade de fundamentar, de forma lógica e coerente, tudo o que analisamos. Acreditar em algo, fazer com que essa crença fosse verdadeira a partir de algum critério confiável, considerar os fatos reais, que a partir do sujeito, inserem-se no mundo.

Com esse pensamento elegemos o *método fenomenológico* para defender fende a ideia de que a relação sujeito e objeto é um fenômeno e precisa ser entendido e considerado, por isso ele toma forma e cria contornos para indicar as manifestações que se apresentam ao sujeito. Essa pesquisa, por ter o propósito de estudar as manifestações de leitura na vida de crianças e jovens, entra em sintonia com a fenomenologia, razão que justifica a escolha desse método para dar sustentação aos objetivos propostos na pesquisa.

A fenomenologia estuda a forma como a essência dos objetos é apreendida pelo sujeito, porquanto descreve a experiência do homem tal como se torna presente e se mostra à consciência, e não, segundo as proposições pré-estabelecidas pelas ciências naturais. Ela surge para considerar os fatos reais, que a partir do sujeito, inserem-se no mundo. A partir desse entendimento, a fenomenologia considera que o sentido do ser e o significado do

fenômeno são inseparáveis. Portanto, pretende estudar, não apenas o ser, nem somente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno.

Nesta pesquisa a fenomenologia está fundamentada no pensamento de Husserl (1986), por defender a ideia de que o mundo existe antes das nossas análises ou reflexões, e por ser fonte de todos os pensamentos e percepções. É neste mundo que estamos inseridos e que interagimos com o outro. Para alcançarmos o verdadeiro sentido do mundo não podemos ignorar a reflexão como acontecimento, uma vez que ela manifesta-se como uma verdadeira criação, em que o mundo é dado ao sujeito porque “o sujeito é dado a si mesmo” (HUSSEL, 1986).

Assim sendo, descrevemos uma análise fenomenológica buscando, também, o significado da experiência vivida dos sujeitos pesquisados, pois acreditamos que é na consciência do sujeito que o mundo ganha significado. Trata-se, portanto, de uma forma particular de fazer ciência, que substitui as conexões causais por interpretações oriundas das experiências vividas (WAGNER, 1979; MOREIRA, 2004).

Os trabalhos de Husserl (1986) são considerados um marco no estudo da fenomenologia. Suas obras enfatizam a importância de o pesquisador superar a atitude natural por meio da atitude fenomenológica, cujo objetivo é de analisar como os fenômenos humanos são experienciados na consciência, nos atos perceptíveis e cognitivos. Husserl propôs que no estudo das vivências, dos estados de consciência, não devemos nos preocupar se ele corresponde ou não a objetos do mundo externo à nossa mente. Para o autor, a fenomenologia não se interessa pelo mundo que existe, mas pelo modo como o conhecimento do mundo se realiza para cada pessoa. Enfatiza que o mundo da vida é o mundo da atitude natural, no qual as coisas são tidas como pressupostas, o que engloba a concepção de senso comum.

Diante do exposto nos apoiamos nos princípios básicos da fenomenologia traçados por Husserl (1986), a saber: *intencionalidade da consciência* – vinculada ao ato, ou efeito de se tender a algo. Exprime o fato de que nenhum conhecimento é possível sem haver uma intenção; *evidência intuitiva que o objeto projeta no sujeito* – se refere à consciência que o sujeito assume do objeto; *generalização da noção de objeto* – diz respeito à ideia de que o objeto pode ser reconhecido por essência e por sua categoria; *percepção imanente* – o sujeito possui suas próprias experiências.

Cabe lembrar que o idealismo fenomenológico de Husserl não nega a existência do mundo real. Deixa claro que o mundo é sempre conteúdo de um saber, conteúdo de uma experiência. Neste ponto o pesquisador, para compreender a atitude fenomenológica é preciso saber que as pessoas vivenciam o cotidiano de forma diferente, dependendo do lugar que

ocupam dentro de um determinado contexto, compartilhando intersubjetivamente, e que as experiências subjetivas não são iguais, pois os sujeitos se diferenciam em determinados aspectos, o que os torna singular. Dessa forma, Husserl, propõe o retorno às coisas, vistas como parte de um mundo vivido e experienciado quando se busca as essências dos objetos, das qualidades.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à constatação de que, para ser feita uma análise eficaz do fenômeno, é necessário seguir dois passos importantes: a *redução fenomenológica*, também conhecida como *epoché*, e a *redução eidética*. A *epoché* é o procedimento necessário para a compreensão do fenômeno. Para isso, é necessário isolar os valores e crenças de senso comum que possam influenciar em um julgamento *a priori* do fenômeno. Na *epoché* o pesquisador não duvida da existência do mundo, mas essa existência deve ser suspensa, colocada entre parênteses, não para negá-la, mas para compreendê-la.

Todavia, essa suspensão não é suficiente para a investigação fenomenológica apreender a consciência, pois é preciso chegar à essência do fenômeno, por isso recorre à *redução eidética*, voltada para o domínio das essências puras, atingindo a intuição do *eidos* (princípio ou estrutura essencial), para entender a ideia de essência, tida como unidades de sentido vistas por diferentes sujeitos nos mesmos atos. São unidades básicas de entendimento comum de um fenômeno (HUSSERL, 1986).

Para Husserl, é incontestável a existência real do mundo, portanto é preciso compreender e fundamentar essa existência. O mundo existe como produto intencional. Baseada nesse argumento, a fenomenologia husserliana tem como missão, salvar o sentido deste mundo, considerando o seu valor e a consciência do que é o homem em si mesmo. Descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica (HUSSERL, 1986).

Dessa forma, a fenomenologia, ao enfatizar o mundo da vida cotidiana, nos permitiu localizar os elementos de significado que estão empiricamente presentes na situação pesquisada e que são percebidos e expressos mediante o discurso dos sujeitos. Por isso, compreendemos que o objetivo do método fenomenológico é descrever a estrutura total da experiência vivida e os significados que **a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam**, utilizando a observação atenta para descrever os dados como se apresentam. Preocupa-se em compreender o fenômeno, e não em explicá-lo.

Essa colocação é relevante, posto que revelou as interações das crianças e jovens da pesquisa com a leitura, pois no contexto da fenomenologia, o pesquisador, ao investigar um

fenômeno²⁵, partindo das histórias vividas pelos sujeitos da pesquisa, obteve as descrições desses sujeitos a respeito de sua experiência, tendo em mãos discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados em sua essência.

Eis, os motivos que nos levaram a optar pelo método fenomenológico ancorado nas ideias de Husserl (1986) para orientar, em um segundo momento, as análises do material empírico desta pesquisa. Tais ideias fortaleceram a convicção de que, a corrente fenomenológica por investigar a verdade a partir da experiência do mundo de quem descreve o fenômeno, analisando-o e interpretando-o para compreender o que é essencial e invariante, se revelou o mais adequado para conduzir essa pesquisa, no sentido de permitir a aproximação e a compreensão das várias perspectivas dos sujeitos que vivenciam experiências de leitura nos espaços das ONGS, ou seja, em espaços da educação não-formal.

Em síntese, a escolha do método fenomenológico se justifica, também, por permitir que evidenciemos a carga contributiva da fenomenologia para a Ciência da Informação, visto que, nesse método, estão presentes questões filosóficas envolvidas na geração do conhecimento e em sua aplicação, bem como questões epistemológicas relativas às análises dos fenômenos sociais e humanos que podem ser aplicadas na resolução de problemas que questionam, por exemplo, como reconhecer um cidadão-leitor, no sentido de captar a essência da experiência de ser leitor num mundo de carências, em espaços de ausência de bens culturais.

Essa carga contributiva da fenomenologia para a Ciência da Informação se apresenta, ainda, no entendimento de questões, tais como: a relação entre usuário e profissional da informação, com base na compreensão do fenômeno vivenciado por eles num momento de interação; o entendimento do julgamento de relevância do usuário, pois, para a fenomenologia, o nosso sistema de relevâncias é determinado pelo nosso sistema de interesses, o que direciona as nossas ações, a recepção do texto pelo usuário, assumindo que, muito mais do que apenas o texto, a obra é o produto da nossa percepção e experiência (BUDD, 2005).

Alguns autores acreditam que a fenomenologia pode trazer aportes para os estudos de sistemas de informação e a relação com os indivíduos que o utilizam, assim como em produtos e serviços (HJØRLAND, 2005, p. 158; MARCIANO, 2006, p. 186). Essa sintonia,

²⁵ Husserl (1986) define o termo fenômeno como a percepção de qualquer objeto no mundo, que se torna visível a nossa consciência. Esse conceito inclui todas as formas de estar consciente de algo, incluindo qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, como seu comportamento imanente.

além de descobrir o mundo real dos sujeitos, permite não só observá-los, mas também conhecer o que dizem a seu respeito. O entrelaçamento entre o pesquisador e os dados sobre o fenômeno é que vai gerar a reflexão mediativa (DUMONT, 1998).

A partir dessa observação, enfatizamos que a capacidade do ser humano em refletir o mundo que o cerca, dando-lhe sentido, deve-se ao estoque de conhecimentos constituído em sua vida diária. A isto, Husserl denomina “sedimentação de significado”. Estes significados são construídos a partir da intersubjetividade que se constitui em um mundo compartilhado por todos nós. Esse mundo intersubjetivo é constituído pela experiência comum, que faz com que compreendamos o que as pessoas nos dizem.

Para tal feito, a fenomenologia nos proporcionou analisar as ações dos sujeitos sob três vertentes de abordagem: a primeira nos mostrou o lugar do sujeito para compreender o que passa na ação de um sujeito quando age; a segunda nos revelou, que a partir de informações sobre as ações costumeiramente desenvolvidas, os sujeitos podem saber como uma outra pessoa procederia naquela situação e; a terceira, revelou que a partir da ação em curso, se consegue interpretar o que está acontecendo na ação desempenhada.

Caracterizamo-nos, como em uma pesquisa qualitativa de cunho compreensivo-interpretativa, apesar da liberdade de ter sido tratada com indicadores quantitativos, quando necessário. Esse tipo de pesquisa leva-nos a compreender e interpretar os eventos sociais da pesquisa, considerando o sujeito de estudo, *gente*, em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe social com suas crenças, valores e significados (MINAYO, 1994).

Procura, ainda, compreender o fenômeno através dos significados que as pessoas atribuem a ele, seu foco está na inteira complexidade do processo humano de dar sentido às coisas à medida que as situações acontecem. (KAPLAN; MAXWELL, 1994). Permite, também, que o pesquisador, imerso na fenomenologia volte sua atenção para o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (FIRESTONE, 1987).

A inserção desta pesquisa na fenomenologia possibilitou que a sua condução fosse direcionada à etnometodologia, devido aos seus postulados e procedimentos se harmonizarem com a linha de raciocínio e com os propósitos desta investigação, no que concerne aos métodos utilizados pelos indivíduos para interpretar e pôr em ação suas atividades práticas e cotidianas; ao interesse pela forma como os indivíduos interagem com seus contextos e pela maneira como são construídas suas percepções e interpretações do mundo.

Essa conduta, além de necessária, foi a mais adequada, pois ao decidirmos investigar as histórias de leitura de crianças e adolescentes imersos em situação de risco, amparados por

ONGS, estávamos interessados em conhecer o cotidiano dessa população, a forma como eles percebiam e significavam suas experiências de leitura construídas no dia a dia. Para tal, precisávamos conhecer a maneira como as crianças e os jovens agem, a forma das suas ações, o jeito que encontram para enfrentar as adversidades, as situações corriqueiras que a vida lhes impõe.

Sendo assim, a abordagem etnometodológica atendeu à necessidade de referenciar teoricamente essa pesquisa, haja vista que, desde a sua concepção, ela refletia um fazer etnometodológico em todas as etapas, na escolha do objeto, na pesquisa de campo e na condução das entrevistas.

Nosso primeiro contato com a etnometodologia ocorreu a partir da leitura da tese de Dumont (1998): “O imaginário feminino e a opção pela leitura de romance em séries.” E, ainda da leitura do livro de Coulon (1998), intitulado etnometodologia. Até então, buscávamos uma metodologia para esta pesquisa que ajudasse a traçar os delineamentos básicos a serem tomados, ou seja: qual a abordagem mais adequada, como analisar os dados coletados e sob quais pontos de vista interpretá-los.

A etnometodologia surgiu a partir dos trabalhos do sociólogo Harold Garfinkel, quando em 1963 desenvolveu um estudo a respeito dos jurados das cortes norte-americanas, no qual pesquisava como as pessoas leigas se utilizavam de alguns procedimentos e técnicas que são similares àquilo que, em Sociologia, denomina-se *metodologia científica*. Tais procedimentos tinham preocupações com a montagem de *relatos adequados*, denominados por Garfinkel de sentido *relatável (accountable)* de suas atividades.

De certa maneira, os jurados praticavam uma metodologia do senso comum, uma etnometodologia, em que o termo ‘etno’ se refere a um conhecimento de senso comum utilizado por um membro de uma sociedade para um propósito específico, e o termo ‘metodologia’ se reporta aos procedimentos implementados pelo senso comum na representação corrente do mundo e da ação. Os etnométodos, então, compreendem uma lógica do senso comum (COULON, 1998).

Percebemos assim, que Garfinkel (1963) desenvolveu a noção de que as ações dos atores sociais não podem ser desvinculadas da linguagem através da qual são descritas. A linguagem expressa, na forma de relatos, uma série de práticas ordinárias estabelecidas em determinada comunidade, em determinado contexto. Para o autor, o comportamento das pessoas é construído nas interações por meio de um processo de linguagem e negociação contínuo e situado, ou seja, não há uma estrutura rígida e imutável que orienta o agir das pessoas.

Essa distinção evidencia que no cotidiano das relações sociais, em todo grupo social, são construídas normas de convívio entre os seus integrantes. Sob esse argumento, Dumont (1998, p. 152) afirma que

Garfinkel estabeleceu um novo território pra a análise sociológica, ou das ações, baseada no estudo das propriedades do raciocínio e do senso comum. Segundo o autor, os atores sociais responderam não só ao comportamento percebido, aos sentimentos, motivos, relacionamentos e outros aspectos da organização social da vida e seu contexto, como também à normalidade destes eventos, ou seja, suas chances de recorrência, sua comparação com eventos passados e as condições para estas recorrências. A proposição do autor não significa que a análise dos relatos verbais da ação pode, em todas as hipóteses, substituir a análise da ação por ela mesma. Pelo contrário, no tratamento dos relatos, descarta que estes sejam ‘transparentes’ e que os eventos descritos fiquem inalterados após a descrição. Insiste em contradizer a ideia de que a descrição e outras formas da fala sejam inertes no que diz respeito ao contexto em que ocorrem.

Em se tratando das falas dos sujeitos, Garfinkel apoiou os postulados da etnometodologia para estudar a linguagem na teoria de dois pensadores²⁶ que a veem como um fenômeno social, empregada, essencialmente, com o objetivo de promover a comunicação. Wittgenstein (1979) e Austin (1961) referem que, ao empregar a linguagem, os sujeitos têm uma intencionalidade que, por sua vez, está ligada à subjetividade de cada ator.

Nesse sentido, a etnometodologia está comprometida com o estudo do mundo cotidiano como um tópico de investigação e do conhecimento do senso comum, atitude da vida cotidiana empregada pelos membros da sociedade para descrever suas experiências no mundo como realidade fática (PAIXÃO, 1986).

Para essa vertente, todo ator social é capaz de interpretar o mundo e de construir um raciocínio sociológico prático; sendo assim, interessa aos pesquisadores etnometodológicos as definições que as pessoas elaboram o saber produzido por elas, um saber do senso-comum que sempre foi rejeitado pela ciência profissional.

A etnometodologia, portanto, trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, considerando que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação, etc. Para Coulon

²⁶ WITTGENSTEIN, Ludwig (1979) e AUSTIN, John (1961) evidenciam que mais do que considerar que os atores se encontram imersos num contexto de ação, para o qual se aplicam regras aprendidas e incorporadas e mais do que analisar, em consequência, suas ações como se elas fossem guiadas ou causadas por essas regras, propõe-se adotar uma abordagem que considera as normas e as regras como máximas de conduta.

(1998), aceitar esse fato significa compreender que os atores sociais definem permanentemente as instituições nas quais vivem em sua vida cotidiana.

A vertente etnometodológica se apóia na ideia de que o segredo do mundo social desvenda-se na análise dos etnométodos, isto é, dos procedimentos que os membros de um grupo social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar ao mesmo tempo em que o vão construindo (RIVERO, 2010).

Uma das principais contribuições da etnometodologia reside no fato de podermos nos valer do olhar dos participantes para entender o que eles estão fazendo. As suas interações e o modo como eles tratam as suas ações e as ações dos outros são o foco de análise dos etnometodólogos.

Por essa razão, procuramos detalhar a etnometodologia pelo que representa hoje para pesquisas e experiências já comprovadas entre os pesquisadores na área da Pedagogia, das Ciências Sociais e da Ciência da Informação, e por ser uma perspectiva de pesquisa que busca uma nova postura intelectual, não apenas para definir procedimentos adotados pelo pesquisador, mas sim definir o campo de investigação e os processos desenvolvidos pelos atores que serão estudados em seu dia-a-dia.

Segundo McHoul (1982), um dos meios mais eficazes para descobrir novas formas de entendimento de uma ação social específica como a leitura, por exemplo, seria por meio do paradigma etnometodológico, que oferece uma nova forma de entrevistar e abordar as pessoas, de investigar acordo entre colegas culturais e investigar as propriedades racionais de expressões de indexação e outras ações de práticas contínuas e contingentes organizadas na vida cotidiana.

Adentrar na etnometodologia, para melhor compreendê-la, significa olhar o objeto de pesquisa conhecendo a diversidade de termos e de conceitos trabalhados, para explicar como as pessoas comuns podem ser entendidas como sociólogos de si mesmas e de sua realidade. Porém, destacamos apenas cinco termos chave, considerando-os importantes para a operacionalização de pesquisas na área da Ciência da Informação.

Reconhecendo que a etnometodologia não faz alusão ao método, mas ao campo de investigação, tratamos os termos-chave, de modo a focalizar e explicitar os conceitos de: prática ou realização; indicialidade; reflexividade; noção de membro e; relatabilidade (COULON, 1998).

A relatabilidade, ou accountability foi amplamente utilizado na pesquisa em questão, por entendermos que se trata da materialização da capacidade que os sujeitos têm para

descrever e construir a realidade. Ela ocorre a partir da objetividade (objetivação) do mundo social como produto de atividades práticas dos atores sociais.

A **prática ou realização** é a capacidade do sujeito de produzir e significar suas ações. parte do pressuposto de que a realidade social é tida como prática construída no cotidiano pelos atores sociais. A partir desse conceito, percebemos que as práticas de leitura nos *lócus* da pesquisa não são fatos preexistentes, mas sim uma prática social construída no dia-a-dia dos sujeitos.

Dessa forma, para compreendê-las, tivemos que ficar atentos as atividades desenvolvidas entre os sujeitos da pesquisa. Ir além da coleta de dados, chegar a (re) construção, a (re) descoberta, e a (re) ressignificação dos fatos relatados. Isto é, observar o que de fato ocorre no cotidiano das crianças e dos adolescentes em situação de risco, quando participam das práticas de leituras nas ONGS Pesquisadas.

A **indexalidade ou indicialidade** se refere às circunstâncias que cercam uma palavra, uma situação. Parte da premissa de que é através da linguagem que a vida social é constituída. Nas relações cotidianas, as pessoas conversam, indagam, respondem. Isso significa que, assim como a língua, as ações sociais precisam ser indexadas.

No caso específico desta tese, a indexalidade nos orientou no sentido de adentrar, conhecer o contexto da pesquisa, visto que as falas coletadas nas entrevistas são insuficientes e não podem ser consideradas sem o pesquisador compreender o contexto social em que elas são proferidas.

Identificamos a indicialidade no grupo pesquisado, logo que as crianças e os adolescentes partilharam as lembranças do tempo vivido na família, na escola, na rua, por meio de nomes e expressões que despertaram a memória afetiva, a imaginação e a criatividade conforme pudemos testemunhar, quando falaram de um tempo que nós não havíamos vivenciado. Para amainar os momentos vividos, decidimos nos dedicar à recuperação das indicialidades, através das práticas de leitura. Assim o grupo materializou suas memórias, suas indicialidades, através de teatro de bonecos e contações de histórias.

A **reflexividade** designa práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social e não pode ser confundida com reflexão. A reflexividade evidencia que o processo de ação social se constitui e se é constituído, pois à medida que falamos, estamos construindo o sentido, a ordem e a racionalidade do que estamos fazendo naquele momento. (COULON, 1998). Por essa linha de raciocínio compreendemos que os discursos dos sujeitos da pesquisa apresentam características que podem ser utilizadas para descrever o seu mundo social, por isso precisam ser explorados nas entrevistas. Percebemos, ainda, que, ao falarem

sobre leitura, descrevem-na e, ao mesmo tempo, constroem a realidade, fazem seus caminhos e por eles são também refeitos, devido o processo de ação–reflexão, no qual as marcas de sujeito *no* e *com* o mundo se revelam.

A **noção de membro** instituída pela etnometodologia, diz respeito a uma pessoa que, tendo incorporado os etnométodos²⁷ de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar. Concebe que uma pessoa é um membro de um grupo, não por ela pertencer a um grupo em relação face a face, mas porque domina a linguagem desse grupo. Consequentemente, para ser membro do grupo é necessário: aprender a linguagem natural do grupo, que possui uma série de termos indiciais; apreender a relatabilidade/reponsabilidade/*accountability* do grupo. Essa pesquisa por se inserir no contexto de crianças e jovens, compreende a noção de membro como a pessoa dotada de um saber fazer, de um conjunto de métodos e procedimentos, que a tornam capaz de inventar mecanismos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca (COULON, 1998).

Ao trabalhar com crianças e jovens imersos em situação de risco, frequentemente, manejados por outras mãos que por eles se responsabilizam, consideramos relevante ter apreendido os dispositivos de adaptação que cada um como membro, desenvolveu. Dentre eles, aceitar/superar uma realidade que deixa marcas de agressão social, a nosso ver, se tornou um dispositivo fundamental para essa população conquistar a autonomia de membro, a fim de estruturar seu dia-a-dia, assumir suas ideias, sem modelos prévios para encontrar, através dos etnométodos, as adaptações necessárias no calor de cada momento.

A **relatabilidade, descritibilidade** (*accountability*) é a característica que permite fluir a comunicação entre os sujeitos sociais, tornando as atividades práticas racionais compartilháveis, objetivando a intersubjetividade e a constituição da ação social do conhecimento. Daí sua aproximação ao interacionismo simbólico²⁸, cujo foco concentra-se nos processos de interação social — que ocorrem entre indivíduos ou grupos.

No caso das histórias e experiências de leitura de crianças e de adolescentes em situação de risco, uma primeira aproximação com o princípio da *accountability* ocorreu a partir das descrições e dos relatos de suas histórias e experiências, quando revelaram realidades específicas de suas vidas. Constatamos assim, que o mundo fornecido pela *accountability* é a representação de um universo local, centrado principalmente ao redor de

²⁷ São métodos que as pessoas usam para entender e construir a realidade que as cerca.

²⁸ Tem como premissas básicas: o modo como um indivíduo interpreta os fatos e age perante outros indivíduos ou coisas, depende do significado (ou significados) que ele atribui a esses outros indivíduos e coisas; o significado, porém, é resultado dos (ou é construído a partir dos) processos de interação social. (BLUMER, 1969).

um grupo limitado de pessoas, que no caso específico dessa pesquisa se resume ao universo da Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS, onde acontece objetivação do mundo social como produto de atividades práticas desses atores em interação.

Ancorados nos *termos indiciais* da etnometodologia, estabelecemos um arcabouço para as nossas análises, considerando o contexto e os sujeitos da tese (crianças e adolescentes = falas específicas, lócus específicos = abrigos, cotidiano fora da convivência familiar, senso comum. Postos os termos chave da etnometodologia, decidimos esquematizá-los, a fim de contemplar uma visão ilustrativa da complementaridade entre esses conceitos.

Quadro 3 – Termos chave da etnometodologia em sintonia com o objeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptada de Araújo; Barreto (2012)

Diante do exposto, afirmamos que os pontos etnometodológicos se complementam. No caso, específico, dessa pesquisa, principalmente no que diz respeito, a indicialidade e a noção de membro, visto que as crianças e os jovens envolvidos nas práticas de leitura compartilharam de uma linguagem comum e interagiram com seus pares, construindo redes de significados, a fim de tornar o ato de ler mais prazeroso e mais facilmente compreendido.

Esse fato foi percebido quando observamos às conversas das crianças e dos jovens, surgidas espontaneamente. Ao compartilhar seu dia-a-dia e seus etnométodos aproximaram a reflexividade e a reflexão, que somadas redimensionaram o grupo a adquirir mais consciência

de sua capacidade co-criadora da realidade. Acreditamos que essa junção favoreceu o empoderamento dos sujeitos da pesquisa. Valorizar os matizes das reflexividades plurais, através da expressão surgidas nas práticas de leitura é reconhecer que ela é única na medida em que é criada a partir faz fontes íntimas de significação, pelas quais damos sentido ao mundo.

Os cinco conceitos chave são norteadores do pensamento de Garfinkel (2006), tomados como referência para o pensar etnometodológico. O conjunto destes conceitos é que possibilita a prática da “sociologia profana”²⁹ Garfinkeliana (Coulon, 1998). A noção de profana direciona a ênfase que se dá em compreender a construção do cotidiano a partir de elementos do senso comum de uma determinada coletividade, assim como valorizar a organização naturalística de um grupo social por meio de suas práticas.

Embora a Sociologia tradicional pregue a disjunção entre os mundos do senso comum e da ciência, podemos dizer que existe uma identidade entre esses dois domínios, muito bem lembrada por Garfinkel, em sua etnometodologia, quando observou que os componentes de um júri utilizavam-se do senso comum para chegar a argumentos e conclusões comprovadas (DUMONT, 1998). A autora alerta que

[...] a prática de se iniciar especulação com base no senso comum e na contextualização é notória no fazer científico, principalmente em situações onde não se possui o apoio de um marco teórico substancial de postulados, inclusive de informações básicas levantadas por pesquisas e estatísticas macro-ambientais de comunidades, que deveriam ser realizadas por órgãos oficiais e que, sem dúvida alguma, ajudariam substancialmente no conhecimento do contexto macro de leitores carentes não só nos aspectos socioeconômicos como também nos culturais (DUMONT, 1998, p. 160).

Analisando a incipiência de informações sobre o efeito da leitura na vida do leitor, principalmente de sujeitos/leitores de comunidade socioeconômica e cultural carente, constatamos que a presença do senso comum é notória no fazer científico. Por isso, escolhemos algumas técnicas de coleta de dados utilizadas em pesquisas etnometodológicas, a saber: observação participante, entrevistas fundamentadas nos princípios da história de vida tópica, na escuta sensível (BARBIER, 1993) e nos desenhos comentados. considerada um encontro social, no qual o entrevistador e o entrevistado se tornaram coprodutores de conhecimento.

²⁹ Está relacionada a ênfase que se dá em compreender a construção do cotidiano, assim como valorizar a organização naturalística de um grupo social por meio de suas práticas (Garfinkel, 1963)

Para efetivar essa etapa, exploramos os seguintes instrumentos: gravador, câmera digital e diário de campo. No tocante à gravação das falas e registro de fotos, tivemos a preocupação de solicitar a autorização prévia para tal procedimento junto aos responsáveis pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido— TCLE (Apêndice A).

Reconhecendo que os dados obtidos emergiram da experiência cotidiana, calcada em uma visão de mundo acrítica revelada por crianças e jovens, procuramos distinguir com vigor facetas diversas apontadas nas análises, de forma que a validação dos dados se processou sob a inspiração etnometodológica, na qual os interlocutores – ao categorizar eventos e inferir intenções, tornam suas falas uma fonte rica de raciocínio lógico formalizado, constituída por sobreposições de vozes, simetrias e repetições que resgatam o valor do senso comum no processo de produção e socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a utilização da etnometodologia na pesquisa foi estruturada com vista a compreender como ocorre o processo das práticas de leitura como construção coletiva que ocorre por meio de interações sociais no cotidiano das ONGS. Para tal, cruzamos a indexalidade (expressões narrativas contextuais) e a *accountability* garfinkeliana (compartilhamento da comunicação e das práticas dos sujeitos), para conhecer como as crianças e os adolescentes construíram suas histórias de leitura e edificaram o ponto de encontro entre a leitura e o seu efeito no mundo vida dos sujeitos da pesquisa.

3.2 Aspectos éticos da pesquisa

A trajetória do fazer científico, inerente ao compromisso ético desta pesquisa atende aos requisitos propostos pela Resolução CNS 196/1996, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, 2002, que dispõe sobre as normas e as diretrizes regulamentadoras da pesquisa com seres humanos, considerando-a como aquela investigação individual ou coletiva que envolve pessoas de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, por meio do manejo de informação ou materiais.

Esta tese está contemplada pelo Grupo III dessa resolução, que norteia os princípios pertinentes a pessoas em relação de dependência, grupos especiais, formados por crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade.

Para nortear essa conduta, somamos a essa resolução os princípios contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no sentido de garantir os preceitos de integridade e transparência dos envolvidos.

Obedecidas às exigências, registramos a pesquisa na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa–CONEP. Após a obtenção do registro, providenciamos a documentação necessária para o COEP/UFMG apreciar, aprovar e emitir o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Em março de 2011 foi emitido a certidão de aprovação sob o nº. 0666.0.203.000–11, autorizando o início da pesquisa (Anexo A).

Recebida a autorização, os sujeitos da pesquisa e/ou os seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE (Apêndice A), formalizando a intenção voluntária de participar das entrevistas, inclusive gravá-las e utilizá-las como material a ser analisado na pesquisa.

Finalizado todo o processo de coleta de dados, apresentamos aos depoentes a carta de cessão de direitos (Apêndice E), que faz alusão à concordância dos colaboradores com o resultado final das entrevistas e seu uso para publicações de cunho científico.

Para garantir o rigor ético da pesquisa, apoiamos-nos em três princípios básicos: proteção ao anonimato; obediência aos termos de consentimento livre e esclarecido e respeito na relação entre pesquisador e depoentes, visto que a postura do pesquisador foi de atenção à manutenção do componente ético, em todos os aspectos, inclusive no que diz respeito às gravações, seu sigilo e sua autorização prévia.

3.3 Locais da pesquisa: em um tempo e um lugar

A casa se constitui um elemento fundamental da vida humana, posto que representa o lugar onde o sujeito pensa, escuta, edifica e vive. Lugar de refúgio e de abrigo, essencial ao bem-estar físico e psicológico. Simboliza o repositório das vivências físicas, afetivas e intelectuais. A ausência da casa, na vida de alguém, caracteriza um cotidiano de luta e resistência, devido à ideia de *casa* estar tradicionalmente associada à ideia de família, de tal forma que a palavra costuma ser usada com esse significado.

Olhando por esse prisma, os locais onde a pesquisa foi realizada tornaram-se um palco de sobrevivência e superação para crianças e adolescentes em situação de risco que, abandonados à própria sorte, muitos deles, por não terem vínculo familiar consistente, nem casa para morar, viverem relações desastrosas de maus-tratos e indiferença dos familiares, encontram nas ONGS amparo e proteção para amenizar a violação dos seus direitos. Dentre essas organizações, destacamos a Casa Pequeno Davi e as Aldeias Infantis SOS-PB, *locus* da pesquisa, identificadas como ONGS juridicamente comprovadas.

Segundo nossa experiência, não basta identificar a utilização e o propósito dessas instituições, é preciso averiguar a sua trajetória emancipatória e afirmativa de direitos de

cidadania. A partir dessa orientação, inicialmente, destacamos a Casa Pequena Davi (que, doravante, poderá ser chamada de CPD).

3.3.1 Casa Pequeno Davi

Figura 2 – Fachada da Casa Pequeno Davi



Fonte: Arquivos da pesquisa *in loco*, 2012.

É uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1985, pelos religiosos de São Vicente de Paula, para funcionar como “Casa de Abrigo”, com a missão de amparar crianças e adolescentes que viviam na rua, com o intuito de reintegrá-los no ambiente familiar. Desde a sua fundação, trabalha com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social na comunidade do Bairro Roger e adjacências — região central de João Pessoa. Numa perspectiva de desenvolvimento sustentável contribui para a efetivação dos direitos humanos, com ações e educação integral, articulação comunitária e institucional e intervenção nos espaços de políticas públicas da Paraíba.

Com relação aos aspectos históricos da Casa Pequeno Davi, afirmamos que devido à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que estabelece o acolhimento institucional de crianças e adolescentes deve acontecer somente quando são submetidos a situações de abandono, maus-tratos, exploração sexual e de trabalho, esta ONG, seguindo os preceitos do ECA, deixou de ser “Casa de Abrigo”. Passou a fortalecer atividades que possibilitam uma educação integral a esse contingente empobrecido, visando a sua inclusão social, por entender que a inserção de crianças e adolescentes em programas de

acolhimento institucional só deve ocorrer diante de situação de abandono, fuga do lar, vivência de rua e situações que denunciam vulnerabilidade social e pessoal.³⁰

Em 1995, dez anos depois de sua criação, uma equipe da Pastoral do Menor assumiu a administração da CPD, substituindo os religiosos da Congregação de São Vicente de Paula, seus fundadores, imprimindo-lhe a nova feição e dando-lhe um novo caráter, através de um trabalho educacional com crianças e adolescentes da comunidade do Roger e suas imediações, atuando com duas sedes-cidadãs — uma localizada no terminal rodoviário de João Pessoa - JP — e outra no Baixo Roger — como ilustrado a seguir:

Quadro 4 – Sedes da Organização Casa Pequeno Davi

SEDES-CIDADÃS	MISSÃO/OBJETIVO
Centro de Apoio do Terminal Rodoviário	Atender a crianças e a adolescentes que frequentavam diariamente a Estação Rodoviária da cidade de João Pessoa e suas redondezas, para mendigar, ganhar alguns trocados para sobreviver.
Baixo Roger	Assegurar o desenvolvimento físico, psíquico e social, através de oficinas profissionalizantes e de ações educativas, com vista a uma melhor qualidade de vida da comunidade do Roger.

Fonte: Folder informativo da Casa Pequeno David, 2000.

A Casa Pequeno Davi, ao fortalecer a parceria com familiares, escola, comunidade e empresas locais, sentiu a necessidade de ampliar sua atuação, conseqüentemente, suas sedes. Assim, em 1998, criou e programou sua terceira sede, denominada Casa Menina Mulher (CMM), objetivando desenvolver ações inerentes à prevenção e ao combate à prostituição e ao trabalho infantil de crianças e de adolescentes, de ambos os sexos, que viviam a maior parte do tempo mendigando no Terminal Rodoviário de João Pessoa e nas áreas circunvizinhas.

No decorrer do tempo, o terminal rodoviário proibiu a entrada de crianças e de jovens que desejavam mendigar em suas dependências. Em decorrência dessa proibição, foi extinto, em 2002, o Centro de Apoio do Terminal Rodoviário, e todas as suas ações foram incorporadas às atividades da Casa Menina Mulher, espaço aberto que acolhe, desde 2001,

³⁰ É um estado em que se encontram grupos ou indivíduos que, por diversos motivos, são mais atingidos pelos efeitos das desigualdades socioeconômicas e pela precariedade das políticas públicas. (RIZZINI, 2006).

meninas e meninos em situação de risco social, que vivem em comunidades próximas ao terminal rodoviário, no Bairro de Varadouro - João Pessoa.

Atualmente, mais de 350 crianças e adolescentes, na faixa etária entre sete e 18 anos, são assistidos por essa instituição de apoio (Tabela 1). Participam das atividades ofertadas *brincando, aprendendo*, se capacitando e desenvolvem atividades em dois espaços diferentes, a saber: a Casa Pequeno Davi (considerada a Casa Sede), local onde ocorreu a pesquisa de campo, e a Casa Menina Mulher. Um dos requisitos para a entrada e permanência na Casa é a frequência em escola regular, haja vista oferecer apoio à educação formal, no intuito de diminuir a repetência e a evasão escolar.

Tabela 1 — Distribuição das crianças e jovens, assistidos pela Casa Pequeno Davi, segundo idade e sexo (2012)

IDADE/ANOS	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
07	08	09	17
08	10	10	20
09	13	11	24
10	14	12	26
11	15	12	27
12	20	18	38
13	17	20	37
14	17	16	33
15	18	20	38
16	18	20	38
17	15	17	32
18	10	13	23
TOTAL	175	178	353

Fonte: Relatórios elaborados pela ONG Casa Pequeno Davi, 2012.

A estrutura administrativa da organização é constituída por sete voluntários: diretor executivo; vice-diretor; 1º e 2º tesoureiros; 1º e 2º secretários e diretor espiritual. Dispõe, ainda, de 25 funcionários, oito voluntários e três estagiários. Para realizar a pesquisa, trabalhamos somente com o público-alvo da sede da Casa Pequeno Davi, devido ao elenco de projetos sociais que desenvolveu no decorrer dos seus 27 anos de funcionamento. São programas/projetos de grande alcance social, entre eles, destacamos alguns em execução:

- a) Conectando Vidas (Prevenção às drogas);
- b) Protagonismo Infante-juvenil (Crianças conquistando seus direitos);
- c) Grito de Alerta (Violência doméstica e sexual);
- d) Perto da Escola Longe do Trabalho Infantil (Trabalho infantil).

- e) Juntos pelo Desenvolvimento em Defesa dos Direitos – (Desenvolvimento comunitário);
- f) Palco Aberto (Arte e Cultura);
- g) Profissionalização (serigrafia, marcenaria, *web design*, e manutenção de micros);
- h) Polo de Leitura na Rede.

Os projetos assinalados garantem a implementação dos eixos temáticos que compreendem a formação humana, a partir de diversos temas abordados de forma transversal: identidade, gênero, etnia, violência doméstica e sexual, cultura popular, protagonismo, Estatuto da Criança e do Adolescente, cultura de paz, meio ambiente, educação e cidadania, trabalho infantil, droga, saúde e leitura — foco principal desta pesquisa.

Todos os temas enunciados são trabalhados nas fontes de informação idealizadas e elaboradas pelos colaboradores internos e externos da Casa. São fontes constituídas por *banners*, *folders*, jornais, entre outras geradas e utilizadas no processo informacional da instituição, que, expostas em murais, contribuem para a formação cidadã e para a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de risco. Essa dinâmica torna a Casa Pequeno Davi um espaço institucional mediador do acesso à leitura e à informação, imprescindível à formação e ao desenvolvimento do sujeito.

A pesquisa realizada por Souza (2004a) na Casa Pequeno Davi, que trata da informação e da construção da cidadania, constatou que os temas trabalhados nos projetos socioculturais dessa ONG são propícios à abordagem que a instituição procura dar à formação dos sujeitos assistidos por ela. As temáticas abordadas nas fontes de informação estão adequadas do ponto de vista do conteúdo, uma vez que trabalham assuntos diretamente relacionados aos direitos das crianças e adolescentes. Segundo o autor, existem três temáticas centrais: violência intrafamiliar, educação e trabalho infantil. Souza (2004a), ao questionar sobre as fontes e os veículos de informações ali utilizados, sinalizou o seguinte depoimento de um entrevistado:

A CPD utiliza cotidianamente de murais em diversas localidades estratégicas, para passar as informações, que sejam relacionadas aos temas trabalhados ou informações gerais. Utiliza também outros meios de comunicação [...] para divulgação de atividades abertas ao público em geral tais como: a Semana Cultural e a feijoada beneficente.

Exemplificando essa questão, ilustramos, a seguir, alguns temas trabalhados com a comunidade, de forma a garantir uma educação integral e participativa e ensinar as crianças e os adolescentes a conhecer seus direitos e deveres, rejeitar a violência, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade e despertar o gosto e o prazer pela leitura.

Figura 3 – Temas trabalhados nas práticas socioeducativas da Casa Pequeno Davi



Fonte: Documentos (folders, murais) da ONG Casa Pequeno Davi, 2012

Outros exemplos se somam a essa experiência. São ações subsidiadas por parcerias, que visam potencializar o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes numa perspectiva solidária, construída por meio de práticas socioeducativas.

Dentre as parcerias efetivadas pela Casa Pequeno David, destacamos: os cofinanciamentos realizados com o Fundo Municipal e Estadual de Cultural, a Fundação ABRINQ, o Banco HSBC, a Petrobrás, a UNICEF, a UNESCO, o Instituto C&A; doações efetivadas com instituições nacionais, internacionais, e sociedade civil e os convênios com os poderes públicos da Paraíba. Esse tipo de parceria é firmado por meio de editais e/ou a partir das demandas sociais e educacionais.

O envolvimento e o empenho da Casa Pequeno Davi com a comunidade do Roger se manifestou no fortalecimento da sua credibilidade junto a essa comunidade. Esse fato a levou a ampliar suas atividades e área de atuação, por causa das reivindicações da própria comunidade. A mais emergente foi à implantação de atividades socioeducativas, na própria

sede da CPD, das quais crianças e adolescentes pudessem participar ativamente, no período em que não estivessem na escola³¹.

Em face dessa demanda, buscou parcerias e hoje conta com uma cadeia de colaboradores — pessoas físicas e jurídicas — que possibilita a efetivação de atividades educativas na área de arte-educação, voltadas para a diversidade cultural, tais como: oficinas de dança, música, artes visuais, inclusão digital, acompanhamento escolar ludo-pedagógico e mediação da leitura, no propósito de atender às necessidades de crianças e adolescentes em situação de risco, que residem no Bairro do Roger.

O objetivo principal da Casa pequeno Davi é o resgate da cidadania através de ações com o foco na família. Para isso, realiza estudo permanente das demandas sociais e ambientais voltadas à comunidade do Bairro Roger e adjacências e o resultado disso é a inclusão de crianças e adolescentes em programas culturais, saúde e lazer.

Enfatizamos, todavia, que as ações desenvolvidas por essa organização não são vistas como uma ação meramente filantrópica, visto que seu caráter social e político a leva

[...] a desenvolver valores e atitudes, promover a sociabilidade e a capacidade criativa, estimular o potencial cognitivo, propiciar uma atitude positiva frente ao conhecimento e a vontade de aprender sempre mais. As atividades oferecidas [...] devem incentivar o desenvolvimento da autonomia, levando crianças e jovens a melhorarem sua própria qualidade de vida, aprender a tomar decisões, construir relações afetivas saudáveis e reconhecer-se como sujeito ativo e participante dentro de seu grupo social (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 1998, p. 59).

Ações de incentivo à leitura são efetivadas na comunidade do Roger. Como primeira iniciativa nesse intuito, destacamos a implantação da *Biblioteca Comunitária da Associação de Moradores do Roger*, parceria realizada em 1992 com o Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba.

Após alguns anos, essa biblioteca foi extinta, e seu acervo foi transferido para a sede da Casa Pequeno Davi, assinalando, assim, o marco inicial da biblioteca dessa instituição que veio a fortalecer a relação entre a comunidade e a leitura pelo prazer, sem cobrança de conteúdo pedagógico, sem impor obstáculo ao acesso e ao manuseio do livro como objeto lúdico, e informacional. Em 2000, e com apoio do UNICEF, a Casa Pequeno Davi iniciou um trabalho de incentivo à leitura na comunidade do Roger, visando facilitar o acesso ao livro e,

³¹ As crianças e os adolescentes assistidos pela Casa Pequeno Davi frequentam escolas da rede municipal ou estadual, inseridas na comunidade, localizadas fora da sede da CPD.

consequentemente, à leitura e à cultura, através de biblioteca que recebeu o nome de Jaime Do Boer, padre holandês, profundo incentivador de ações sociais na Casa.

A biblioteca conta, atualmente, com um acervo constituído por 4.500 volumes. Dispõe, também, de uma tenda para contação de história e de bolsas de pano (Figura 4), projetadas especialmente, para os usuários cadastrados na biblioteca transportarem os livros até suas casas, a fim de estimular o acesso e a apropriação da leitura nos núcleos familiares, fortalecendo a relação com os livros, consequentemente o exercício da leitura.

Figura 4 – Tenda da leitura e bolsas de pano da biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisa *in loco*, 2012.

Ressaltamos, no entanto, que mesmo consolidada, a *biblioteca* não tem bibliotecário. Dois mediadores de leitura, com curso superior incompleto em História e Ciências Biológicas exercem as funções de bibliotecários e respondem pela organização e pelas atividades desenvolvidas pela biblioteca, que está enraizada no projeto sociopedagógico da CPD. É considerada peça relevante na formação de cidadãos leitores da comunidade, e sua demanda se traduz em um espaço agradável, com acervo formado, principalmente, por livros paradidáticos e infantis.

A função dos mediadores de leitura é de promover ações educativas que despertem o gosto pela leitura. Essa motivação pode interferir, com maior ou menor profundidade, na formação dos leitores.

A biblioteca (Figura 5) desenvolve várias atividades, tais como: organização, ampliação, diversificação e divulgação do seu acervo, contação de histórias itinerante na comunidade, trabalhos artísticos impulsionados pelo livro, comemoração do *Dia do Livro*, empréstimo de livros para as escolas da comunidade que não têm biblioteca e difusão da

literatura na comunidade, para que perceba a importância de uma política pública municipal e estadual do livro e da leitura.

Figura 5 – Biblioteca da Casa Pequeno Davi



Fonte: Arquivo da pesquisa *in loco*, 2012.

A Casa Pequeno Davi participa do Polo de Leitura, implementado em 2009 pelo Instituto C&A, através do seu Programa Prazer em Ler — criado em 2006 — cujo objetivo é de promover a formação de leitores e desenvolver o gosto pela leitura, por meio de ações continuadas e sustentáveis e de articulações com distintos agentes envolvidos com a leitura no Brasil.

O polo é formado por, no mínimo, quatro organizações sociais de uma mesma região, articuladas para a formulação de um projeto coletivo de fomento à leitura. Uma das instituições assume o papel de proponente e é responsável por formar os demais polos da região. Todas as instituições participantes recebem recursos para programar seus projetos de leitura. Atualmente, está constituído por 15 polos, entre eles, o de Belo Horizonte (MG), Betim (MG), Fortaleza (CE) e João Pessoa (PB). São os mais destacados por reunirem o maior número de parceiros.

Nesse cenário, foi criado o polo de leitura de João Pessoa, denominado Polo de Leitura na Rede, que atua na região metropolitana dessa cidade — região marcada pela ausência de

espaços e meios públicos de difusão e democratização de bens culturais, abrangendo os seguintes municípios: Conde — com a Associação Educativa Livro em Rodas; João Pessoa — com as *Aldeias Infantis SOS —JP*, a *Casa Pequeno Davi*, o Centro Cultural Piollin e a Escola Viva Olho do Tempo; Bayeux - com a Escola Assis Chateaubriand; Lucena — com a APÔITCHÁ; e Santa Rita — com a Casa dos Sonhos.

Assim, a Casa Pequeno Davi se tornou parceira do Instituto C&A na implementação das suas ações de incentivo à leitura. Tal frente inclui: a formação continuada de mediadores de leitura; a adequação de espaços de leitura, desde a atualização e a organização do acervo de sua biblioteca ao desenvolvimento de projetos (ou práticas) de leitura.

Nessa direção, o Instituto C&A vem apoiando a Casa Pequeno Davi, viabilizando projetos que contemplam os seguintes eixos:

- a) **acervo:** livros e outros suportes, preferencialmente de literatura, organizados de forma a propiciar a autonomia na escolha;
- b) **mediação:** viabiliza a participação de mediadores para promover o desenvolvimento do gosto pela leitura e da cultura leitora nas comunidades onde os projetos estão inseridos;
- c) **gestão compartilhada:** orienta processos e procedimentos articulados que visem ao alcance dos objetivos planejados, monitorados e avaliados de forma participativa por diferentes atores.

Percebemos, então, ações efetivas para o desenvolvimento sociocultural de crianças e adolescentes em condição de pobreza social, através de ações em rede voltadas para a democratização do acesso ao livro e à leitura. Conseqüentemente, a Casa Pequeno Davi, por meio de projeto dessa natureza, tem desenvolvido atividades significativas inerentes à formação de leitores e o gosto pela leitura. Dentre elas, destacamos: contação de histórias, visitas dirigidas à biblioteca, empréstimos de livros e eventos de incentivo à leitura como um direito de todos.

Com essa preocupação a Casa Pequeno Davi, como gestora do incentivo a leitura, tem realizado, com o apoio do polo de leitura na rede, o projeto “*Era uma vez... contos e poesias*” (Anexo D), com o intuito de incentivar o gosto pela leitura em escolas e em instituições educacionais do Roger.

Projetos apoiados nesse sentido favorecem a inclusão em práticas de leitura, objetivam desenvolver o prazer de ler e formar cidadãos leitores. Além de sua programação específica, as atividades socioeducativas e culturais realizadas pela Casa estão voltadas para temas

ligados à ideia de interdisciplinaridade e centradas em abordagens inspiradas nas concepções de Paulo Freire, cujo princípio metodológico é a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada.

Dito isso, fica subjacente a noção holística de promover a integração do conhecimento, através de temas geradores estabelecidos em função das necessidades percebidas pelos educadores, pelos familiares e educandos. Os temas geradores assumem influência nas atividades e ações desenvolvidas na CPD, conseqüentemente nas práticas de leitura incrementadas na Casa, que envolvem importantes questões como violência familiar, direitos humanos, cidadania e pluralidade cultural, especificidades geradas na comunidade e trabalhadas nas áreas de atuação da ONG .

Para contextualizar a Casa Pequeno Davi, fizemos um delineamento do Bairro Roger, onde ela está instituída, o qual, devido às suas características bem marcadas, é um dos bairros mais antigos da cidade de João Pessoa. Seu nome foi dado em homenagem ao antigo dono de suas terras, o inglês Richard Rogers,³² que se estabeleceu na Paraíba no início do Século XIX e casou-se com a paraibana Francisca Romana de Melo, da tradicional família Gama e Melo (TAVARES, 1950).

O Bairro Roger fica na zona norte, periferia da cidade de João Pessoa, Paraíba. É considerado dual, devido às peculiaridades do seu processo de criação, razão por que foi subdividido em duas áreas, denominadas de Alto Roger e Baixo Roger. A divisão ficou consolidada devido à geopolítica da cidade de Parahyba do Norte — João Pessoa que, em 1889, foi delineada como Cidade Alta, constituída pela parte alta do centro, onde foram construídos os Templos religiosos e a Praça João Pessoa, e Cidade Baixa, formada pelo Antigo Porto do Capim e por todo o Varadouro.

Essa distinção entre Alto e Baixo Roger ficou mais fortalecida em 1950, quando foi instalado, no Baixo Roger, o aterro sanitário da cidade, conhecido como Lixão. Sob a influência desses comentários, optamos por descrever o cenário do bairro em pauta, em um item à parte, para lhe conferir mais detalhes, no que se refere às suas condições e características.

Do ponto de vista geográfico e paisagístico, o Roger apresenta uma notada segregação espacial e exclusão social, devido ao fato de ser visto como um local de perigo, onde prevalecem o medo e a cultura da violência, justificada, talvez, por ter abrigado o Lixão. Isso

³² O nome do inglês é escrito aportuguesado, Ricardo Rogers, há registros de Richard Rogers ou Rodger.

levou o bairro a atrair o olhar de pesquisadores, interessados na vida, na socialização, a fim de desvelar sua identidade social, seu cotidiano e suas experiências.

O Baixo Roger caracteriza-se, sobretudo, por ser um dos bairros de maior tradição na área de cultura e folclore de João Pessoa. No Baixo Roger são conhecidos os grupos de danças folclóricas como as Quadrilhas Juninas e Pastoril. Existem também vários grupos comunitários como: Associação de Moradores, Clube de Mães, Juventude Organizada do Roger, entre outros.

A principal atividade econômica do bairro, por muitos anos, foi à exploração do lixo realizada por adultos e crianças, a partir de dois anos de idade, em turnos de trabalho diurno e noturno. (ABATH et. al., 1996).

Ao longo das décadas, o Bairro do Roger recebeu grandes benefícios, incluindo saneamento básico e pavimentação. Foram instalados diversos organismos sociais e religiosos, dentre os quais, destacam-se:

- a) a Sociedade Beneficente 02 de setembro (1927);
- b) a Igreja Santa Teresinha (1928);
- c) a Escola Piollim (1977), transformada em Centro Cultural Piollin (2006);
- d) a Escola Virgem dos Pobres (1985);
- e) a Casa Pequeno Davi (1985);
- f) a Creche Amiguinhos (1996);
- g) a Associação Internacional da Caridade - AIC (1998);
- h) o Coletivo Arte, Cultura e Cidadania do Roger (2006).

Todos atuam até hoje, visando atender, especialmente, a comunidade rogeriana, bem como oferecer oportunidade às crianças e à juventude local a terem acesso à arte, à cultura, ao esporte e à leitura, como apropriação da informação para a formação da cidadania.

Por causa de suas particularidades, tem marcos importantes da capital paraibana, a saber: Parque Arruda Câmara, conhecido como Bica - zoológico da cidade (Figura 6); Presídio do Roger, considerado o maior da capital paraibana; e o antigo Lixão da cidade (Figura 7), que durante vários anos foi considerado o “habitat urbano dos homens-urubus.

OS LUGARES DE UM BAIRRO CHAMADO ROGER

Figura 6 – Visão Panorâmica do Bairro Roger e do Parque Arruda Câmara—BICA

Fonte: Arquivos da Organização Casa Pequeno Davi, 2012.

Figura 7 – Visão Panorâmica do Antigo Lixão e do Presídio do Roger

Fonte: Arquivos da Organização Casa Pequeno Davi, 2012.

O lixão do Roger compreendia uma área de 17 ha. assentada no manguezal do rio Sanhauá, o que contribuiu para o agravamento dos problemas de saúde pública da população que residia no Roger e suas adjacências e dos impactos ambientais negativos que qualquer depósito de resíduos sólidos a céu aberto podem trazer.

O antigo Lixão do Roger foi desativado por uma ação do Ministério Público em 05 de agosto de 2003, dia em que a cidade completava 419 anos de existência. A área hoje se encontra em processo de recuperação/remediação, por parte da Prefeitura de João Pessoa.

Concluídas as considerações referentes à Casa Pequeno Davi e ao Bairro do Roger, onde ela está inserida, discorreremos, a seguir, sobre a ONG Aldeias Infantis SOS, outro *locus* da pesquisa.

3.3.2 Aldeias Infantis SOS

A ONG Aldeias Infantis SOS é uma instituição compreendida como um aparelho social não governamental, sem fins lucrativos. É membro da UNESCO e conta com um assento permanente no Conselho Econômico e Social da ONU. Atua em 132 países e comunidades, promovendo ações para defender e garantir os direitos de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, que perderam ou estão prestes a perder os cuidados de suas famílias.

Foi criada em 1949, na Áustria, por Hermann Gmeiner, um jovem estudante de Medicina, comprometido com crianças que perderam seus lares, suas famílias e sua segurança em consequência da Segunda Guerra Mundial. A SOS Kinderdorf International, sediada em Innsbruck (Áustria), é a federação de todas as Aldeias infantis SOS no mundo. Atualmente, mais de 73.000 crianças, adolescentes e jovens até 18 anos incompletos são acolhidos em todos os continentes.

Nasceu, dessa forma, a iniciativa de propiciar às crianças órfãs de guerra o direito ao atendimento individual personalizado, que segundo os preceitos da entidade prevalecem o carinho, o respeito e o direito de viver em um ambiente seguro e acolhedor, um espaço de educação, de afeto e de formação integral.

A instituição Aldeias Infantis SOS adota uma gestão democrática e descentralizada, através das instâncias compostas da seguinte forma: Conselho Diretor; Conselho Fiscal; Conselho Nacional de Operações; Comitê Local de Operações; Comitê de Apoio Local; Comitê Familiar e Comitê de Aldeia. Seguindo o ideário do seu fundador, cada aldeia é administrada por um dirigente, que apóia, orienta e exerce o papel de pai simbólico das crianças e sua constituição educativa está fundamentada em quatro categorias básicas, a saber: *Aldeias SOS; casa-lar; mãe-social e os irmãos*.

As *casas-lares* acolhem crianças nos moldes da constituição de uma família. A *mãe-social* é uma profissão regulamentada por lei, cuja função é dirigir a casa-lar, na perspectiva de tentar suprir as necessidades afetivas de mãe, enquanto que os irmãos são as crianças com

idade e sexo que variam. Assemelhando-se, portanto, à família natural, os irmãos consanguíneos são mantidos na mesma casa-lar, para preservar os laços afetivos.

Orientada por esses princípios básicos, a ONG Aldeias Infantis SOS desenvolve seis ações complementares, com o intuito de cumprir a sua missão: *Casa transitória* – destinada a dar apoio e segurança às crianças que residem nas casas-lares; *Creches* – objetivam atender às crianças da comunidade em geral; *Escola* - leva educação de qualidade para as crianças das aldeias e da comunidade; *Centro Cultural Hermann Gmeiner* – oferece oficinas de informática, teatro, esportes e outras; *Centros de Capacitação de Jovens* – têm a finalidade de orientar jovens para o seu desenvolvimento profissional e cultural; *Casas de Jovens* – são as residências juvenis que complementam o processo de desenvolvimento e integração à vida de jovens oriundos das Aldeias SOS.

Atualmente, as Aldeias SOS desenvolvem suas atividades em cidades de dez estados brasileiros, a saber: Amazonas (AM), Brasília (DF), Caicó (RN), Goioerê (PR), Jacarepaguá (RJ), Juiz de Fora (MG), João Pessoa (PB), Lauro de Freitas (BA), Natal (RN), Poá (SP), Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ), Santa Maria (RS), São Bernardo do Campo (SP) e em São Paulo (SP).

Ao longo dos seus 42 anos de trabalho, a organização conta com 28 programas que atendem a 10.000 crianças, adolescentes e jovens, nos países de atuação. Estabelece suas ações com foco na garantia, na promoção e na defesa integral dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de fortalecer a convivência familiar e comunitária baseada em um programa integral, com duas linhas de ação: “*Fortalecimento familiar e comunitário*” e “*Acolhimento institucional - modalidade casa-lar*”.

A ação de *acolhimento* faz parte da premissa da proteção integral da entidade e refere-se à estadia provisória, porém qualificada, para desenvolver o trabalho educacional que busca a reinserção familiar. Enquanto que a ação do *fortalecimento familiar e comunitário* diz respeito à proteção e ao cuidado diário com crianças e adolescentes; e a atenção psicopedagógica, a fim de fortalecer os vínculos e a integração da família. Posto isso, passamos a caracterizar as Aldeias Infantis SOS, João Pessoa, PB, por ser o outro *locus* pesquisado.

Sua história surgiu por iniciativa de Madre Carolina, religiosa e diretora do Instituto João XXIII, juntamente com um grupo de 96 pessoas envolvidas com a escola. Em 26 de outubro de 1984, o Governo do estado da Paraíba doou um terreno de 10 hectares para a Organização.

No dia 31 de maio de 1987, a ONG Aldeias Infantis SOS-PB (Figura 8) foi inaugurada oficialmente, com seis casas-lares em um condomínio, com escritório para a equipe técnica e um centro de vivências (anfiteatro). Trata-se de uma instituição localizada no Bairro de Mangabeira, zona sul da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

O bairro Mangabeira foi fundado em 23 de abril de 1983, com o nome Conjunto Habitacional Tarcísio de Miranda Burity e está subdividido em oito partes numeradas do I ao VIII, assim caracterizadas: Mangabeira I, Mangabeira II, etc. Por abrigar diferentes classes sociais e mais de 100.000 habitantes, é o bairro mais populoso da capital paraibana.

Devido ao inchaço urbano, incorporou, em seu cotidiano, problemas comuns às grandes cidades, tais como: falta de moradia adequada e de acesso a serviços básicos nas áreas de saneamento, saúde e educação.

Figura 8 – Aldeias Infantis SOS João Pessoa – PB



Acesso principal as Aldeias Infantis SOS

Área interna das Aldeias Infantis SOS

Fonte: Arquivos da pesquisa *in loco*, 2012.

O bairro Mangabeira possui índices alarmantes de vulnerabilidade, visto que a maioria da sua população encontra-se inserida em situação de violência e marginalização, o que tem gerado agressividade, carência de projetos de vida e a ausência de valores como o respeito e a ética.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010) confirmam que Mangabeira tem um número expressivo de famílias em situação de risco, sem nenhum rendimento que garanta a sobrevivência, visto que 54,28% sobrevivem com apenas um salário mínimo. Isso reflete a precariedade da qualidade de vida dessas famílias diante das necessidades básicas - alimentação, moradia, saúde e educação. Isso justifica o baixo índice

de escolaridade existente, porquanto 68,57% da população de Mangabeira encontram-se no nível fundamental incompleto.

O bairro (Figura 9) conta com um comércio focado em atividades informais, fato que vem acarretando um crescimento no número de mulheres que trabalham fora de casa e construindo novos mecanismos de responsabilidades coletivas, de tomada de decisões e responsabilidades compartilhadas. Oferece, também, prestação de serviços para a comunidade local, através de diversas instituições relevantes, para efetivar os processos de organização e participação comunitária e o seu desenvolvimento socioeducativo.

Figura 9 – Fotos do Bairro Mangabeira



Acesso principal do Bairro Mangabeira



Rua do Bairro Mangabeira

Fonte: Arquivos da pesquisa *in loco*, 2012.

Dentre as instituições implantadas no bairro, destacamos as Aldeias Infantis SOS-JP, com suas 13 *Casas-lares*, que contam com o trabalho de uma *Mãe social* para cada uma delas. Por serem responsáveis pela educação da criança e/ou do adolescente e agem como se fossem sua verdadeira mãe. Nesse trabalho de acolhimento, tentam resgatar os laços entre eles e as família de origem, de maneira que retornem aos seus pais ou a outros familiares.

As Aldeias Infantis SOS—JP se propõem a desenvolver um trabalho articulado por meio de medida de proteção provisória e excepcional, destinado a acolher crianças e adolescentes, quando seus direitos são ameaçados ou violados. Nesse sentido, presta assistência a crianças e adolescentes, ofertando-lhes acolhida, cuidado e espaço para sua socialização e desenvolvimento. Segundo seu Estatuto, sem nenhum tipo de intolerância ou discriminação econômica, social e pessoal, pois entende que todos que lá residem são pessoas

que, por razões diversas, fazem a travessia de uma situação de vulnerabilidade para um programa de oferta de serviços por meio do acolhimento institucional ou familiar.

Seu objetivo é de promover ações, visando à formação integral para a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco, oferecer aos seus assistidos, tanto no *fortalecimento familiar* quanto no *acolhimento*, atividades complementares para a educação formal, visto que as crianças e os jovens das Aldeias estudam em escolas da comunidade. Assim, de segunda a sexta-feira, com quatro horas diárias, oferece atividades socioeducativas, culturais, nutricionais (alimentação e saúde), inclusive psicossociais. Também realiza trabalhos sistemáticos com as famílias da comunidade, no que se refere à orientação legal familiar; ao cuidado com os filhos e à sua proteção; acompanhamento a projetos de vida e fortalecimento e integração da família.

Entre as atividades desenvolvidas nas Aldeias Infantis SOS-JP, destacamos *as práticas de leitura* que propiciam ações como: hora do conto, produção textual e literária, empréstimo de livros, biblioteca itinerante e confecção de livros com histórias produzidas pelas crianças e pelos jovens (Anexo D). Essas ações sinalizam a responsabilidade e o compromisso dessa ONG voltados para o incentivo à leitura, em um contingente marcado pela ausência de espaços e de meios públicos de difusão e democratização de bens culturais — bibliotecas, cinemas, teatros e livrarias.

Tal feito levou a instituição a se articular em redes com outras instituições sociais, a fim de incentivar a promoção da leitura e do acesso ao livro. Contando com uma biblioteca (Figura 10) e dois mediadores de leitura, a ONG desenvolve práticas de leitura dentro e fora dos seus espaços, com o objetivo de despertar nas pessoas o gosto e o prazer de ler.

Figura 10 – Biblioteca da sede Aldeias Infantis SOS – JP



Devido ao compromisso com o incentivo à leitura, as Aldeias Infantis SOS-PB efetivaram parceria com o Instituto C&A, através do polos de leitura do Programa Prazer de Ler, que financia, em âmbito nacional, projetos de incentivo à leitura de instituições voltadas para a formação de leitores e mediadores de práticas leitoras.

Em João Pessoa, essa parceria se concretizou com a criação do *Polo de Leitura na Rede*, cuja estratégia de articulação é desenvolver o gosto e a fruição pela leitura. Para isso, incorpora práticas de leitura à rotina cotidiana das instituições envolvidas na rede, na perspectiva de formar uma sociedade leitora.

Outra ação dessa natureza desenvolvida pela ONG, diz respeito à sua parceria com a Petrobrás, através do projeto *Com Vivência* (Anexo E), como linha de atuação na garantia dos direitos da criança e do adolescente; *Instituto Fazendo História* (Anexo D), organização não governamental fundada por um grupo de psicólogas envolvidas com a causa de crianças e adolescentes que vivem em abrigos, a fim de fortalecê-los para que se apropriem e transformem a própria história.

O Instituto, também, atua em parceria com ONGS, através de diversos programas e projetos, dentre eles, o projeto *Fazendo Minha História* (Anexo F), que propõe, através da mediação de leitura, proporcionar meios de expressão para que cada criança e adolescente que vive em instituições de acolhimento possam registrar suas vivências e despertar para o prazer da leitura.

No programa, cada participante recebe um álbum em branco a ser preenchido com fotos, textos, desenhos e outros dados inerentes a sua história de vida. Nele ficam registradas informações importantes sobre a família, o tempo no abrigo, os amigos, a escola, as perspectivas e os sonhos para o futuro dos protagonistas das histórias.

Salientamos que um ponto relevante para a escolha das ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS — como lócus de pesquisa — é o fato de serem gestoras de projetos de estímulo à leitura que revitalizam o fortalecimento da cidadania e do estímulo à leitura, de fazerem uma conexão sistemática entre o amparo social e a inserção social, articulando a leitura como uma das ferramentas desse processo; e ainda, por estarem voltadas para mecanismos interdisciplinares, respaldados no respeito pelo outro, com todas as suas diferenças.

Outro fator, não menos importante, é que essas instituições fazem parte do projeto Polo de Leitura na Rede (PLR), que atua na região metropolitana de João Pessoa, com o objetivo de disseminar a leitura, principalmente entre crianças.

Trata-se, de um projeto de cunho social, nascido há três anos na cidade de João Pessoa, com suporte financeiro do Instituto C&A. É constituído por instituições situadas em território marcado pela ausência de espaços e meios de difusão e democratização de bens culturais, tais como: bibliotecas, cinemas, teatros, livrarias, dentre outros.

3.4 Os sujeitos: quem são, como vivem e o que pensam?

Falar sobre *sujeito* é uma questão polêmica, pois, compreendido como sinônimo de indivíduo, ou mesmo de ator social, envolve discussões tentaculares que não são simples. Todavia, para efeito da construção da tese, não adentramos o primado dessa discussão, porém assumimos uma postura fundamentada no pensamento de Fernandes (2005), que considera o sujeito um ser social, apreendido em um espaço coletivo, que em determinado momento da história tem existência socioideológica. Para os limites desta pesquisa, a palavra sujeito corresponde a

concepção da criança e do adolescente em situação de risco como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros *objetos*, devendo participar das decisões que lhe digam respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento (BRASIL. Plano Nacional de Convivência Família e Comunitária, 2007, p. 28).

Portanto, com o objetivo de que as ações desenvolvidas na pesquisa se revertissem em atitude ética, consideramos que dar voz a crianças e adolescentes em situação de risco se tornou um fato especial de alta complexidade, posto que elas têm o que dizer e devem ser ouvidas por todos aqueles que participam da decisão e dos procedimentos de acolhimento institucional ou familiar.

Por conseguinte, nosso desafio foi saber como ouvi-los, respeitando suas particularidades e as relações que estabelecem em seu contexto de vida.

Os sujeitos da pesquisa são filhos de famílias ausentes e pobres, geralmente desestruturadas, sendo comum enfrentarem problemas de alcoolismo, drogas e desemprego. Envolveu dois grupos de participantes: um constituído por crianças, que vivem com a família, contudo assistidos pela Casa Pequeno Davi, com atividades da educação não formal, e outro, por adolescentes, abrigados nas Aldeias Infantis SOS.

Quando da pesquisa de campo todas as crianças e jovens envolvidos na pesquisa, estavam frequentando escolas públicas das comunidades em que residem. São crianças e

jovens de periferia que enfrentam dificuldades financeiras, problemas de infraestrutura social por morarem em zonas urbanas abandonadas pelo poder público, conseqüentemente, com menos acesso aos espaços culturais citadinos como cinemas, teatros, museus, espaços públicos de lazer, como as praças e parques.

Figura 11 – Sujeitos na biblioteca das Ongs pesquisadas



Fonte: Arquivos da pesquisa in loco, 2012

A maioria dessas crianças e jovens vive situação de violência, marginalização e carência afetiva, o que gera ausência de projetos de vida e de valores como respeito e ética. Corroborando essa afirmação, Graciani (1995, p.110) afirma:

Crianças e adolescentes em situação de risco representam, ante ao todo, uma das categorias mais graves quanto ao grau de pobreza, de miséria, de fome, nudez, insalubridade, desproteção política, ignorância e muitas outras circunstâncias que os caracterizam como um protótipo de agressão social, marcado pelo sofrimento, pela privação de afeto e pela expropriação de direitos.

Percebemos que, especialmente na adolescência, a influência tanto da interação e do afeto quanto das emoções, na elaboração da consciência de si, exercida num momento em que o jovem se debate em meio a crises pessoais e a conflitos ligados à definição de sua identidade — e igualmente se encontre confuso quanto à ambivalência de seus sentimentos e condutas afetivas em relação ao *outro* — suas experiências devem ser interpretadas numa perspectiva de superar as contraditórias exigências. Com base nesse perfil, elegemos Wallon (1971) para esclarecer a questão da emoção e da afetividade em grupo.

[...] as emoções só tendem a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente. Realmente podem ser apreciadas como a origem da consciência, porquanto, pelo jogo de atitudes determinadas, exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Não são, porém, o ponto de partida de sua consciência pessoal senão através do grupo, onde começam por fundi-lo, e do qual ele receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais lhe seria impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (WALLON, 1971, p.255).

Feitas essas considerações, consideramos que a Ciência da Informação, também necessita lidar com a questão das manifestações afetivas e emocionais como um atributo de trocas sociais que perpassa o domínio teórico da área. São nessas trocas que a mediação interfere positivamente no desenvolvimento do indivíduo, ampliando sua capacidade cognitiva.

No caso específico dessa pesquisa, retomamos a dimensão humanizadora das práticas de leitura. Inicialmente, julgamos conveniente recuperar a figura do mediador da leitura como aquele a humanizar a leitura como instauradora de diálogos, especialmente, com crianças e adolescentes que ainda não alcançaram o estatuto de leitores.

Acreditamos ser importante, portanto, observar as manifestações emocionais expressas nas relações advindas do cotidiano dos sujeitos pesquisados, visto que a influência das emoções pode causar tensões e conflitos, o que, muitas vezes, prejudica a atuação do pesquisador ou daquele que deveria conduzir a relação. Souza (1993, p.74) alerta que

[...] esta é uma situação, na qual o adulto, em contato com a criança — ser emocional por natureza — fica exposto à contaminação de sua emotividade e, assim, corromper a racionalidade de sua ação. Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irritação ou pela ansiedade infantil, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação.

Diante das evidências, decidimos por manter uma aproximação calcada nas manifestações emotivas dos sujeitos da pesquisa, principalmente por se tratar de crianças e jovens que possuem dificuldades de elaborar formas consistentes de se expressar. Isso nos levou no início da pesquisa, a fazer várias visitas exploratórias na Casa Pequeno Davi e nas Aldeias Infantis SOS. As revisitas propiciaram o levantamento das informações necessárias para caracterizar o universo, a amostragem e as peculiaridades da pesquisa.

O universo era constituído, na ocasião, de 529 crianças e adolescentes, a saber: 353 assistidos pela Casa Pequeno Davi (nove a 18 anos de idade) e 176 amparados pelas Aldeias Infantis SOS–JP (zero a 18 anos incompletos).

A partir desses dados, delinearíamos a amostra da pesquisa, considerando que ela devia ser o subconjunto mais representativo do universo. Nesse sentido, Leopardi (2001) enfatiza que ao se tratar de pesquisas com abordagem qualitativa, não é necessário um quantitativo elevado na amostra. O veredicto referente ao tamanho da amostra está relacionado à leitura e ao julgamento feito pelo próprio pesquisador. Sobre a ideia do aspecto numérico, Minayo (1994, p. 101) afirma:

[...] o aspecto numérico na busca qualitativa se torna uma preocupação menor porque o que nos importa, isto sim, é a qualidade do informante e não precisamente a quantidade de informante ou perfil amostral de uma população de sujeitos. Devemos nos preocupar menos com a generalização e mais com a abrangência e profundidade da realidade estudada. O critério não é numérico, e a amostragem ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões.

Diante desse fato, mesmo sabendo que ambas as ONGS assistem crianças e adolescentes, selecionamos intencionalmente dez crianças da Casa Pequeno Davi (nove a 11 anos de idade), e 15 adolescentes das Aldeias Infantis SOS–JP (12 a 18 anos incompletos), totalizando **25** sujeitos (11 meninos e 14 meninas), nível de escolaridade fundamental (entre 3º e 9º ano), com os quais mantivemos contatos durante quatro meses (junho a setembro de 2012), a contar da data da autorização emitida pela COEP/UFMG. Isso reflete que ao invés da pesquisa envolver, mutuamente, crianças e adolescentes em cada ONGS, optamos por trabalhar separadamente cada segmento.

Com esse recorte, decidimos realizar a pesquisa na Casa Pequeno Davi somente com crianças, porque as práticas de leitura realizadas em seus espaços informacionais se destinam, de forma especial ao público infantil, fato explicado, na casa, pela necessidade emergente de despertar o gosto e o prazer de ler logo na infância. Outro ponto norteador foi à paixão das crianças por livros e pela biblioteca da *Casa*, refletida na média elevada de leitura realizada —

cinco livros por mês — comparada com a média de leitura dos brasileiros — quatro livros por ano, sendo apenas 2,1 livros lidos até o fim, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012).

A decisão de trabalhar nas Aldeias SOS apenas com adolescentes, além do fato de ser mais interessante focar as crianças na CPD, se justificou porque no período da pesquisa as práticas de leitura das Aldeias se direcionavam aos jovens, haja vista ser o usuário predominante que estava sob a guarda provisória e excepcional da ONG. Isso deixa claro que o recorte está diretamente relacionado ao incentivo à leitura e ao público alvo destinado, bem como à responsabilidade e as ações ligadas voltadas a ampliar o repertório cultural que se mostra excepcionalmente necessário para ajudar e facilitar a reintegração social de crianças e adolescentes das ONGS em destaque.

Ressaltamos que a seleção intencional dos sujeitos da pesquisa encontrou respaldo na contribuição dos mediadores de leitura das ONGS, que ajudaram a selecioná-los, segundo os critérios de *interação, conhecimento e idade*, indicando aqueles que mais se adequavam à pesquisa, ou seja, os que liam há mais tempo. Os mediadores conheciam com minúcia a realidade e as nuances — características, ritmos e rotinas — das crianças e dos adolescentes. Para essa seleção estabelecemos, ainda, alguns parâmetros de inclusão, a saber:

- a) desenvoltura no processo comunicacional — condições de compartilhar problemas e possibilidades de atribuir sentido às ações propostas na pesquisa;
- b) interesse — espírito participativo em atividades já desenvolvidas nos projetos das ONGS, declarado pelos mediadores de leitura;
- c) permanência — inserção nos programas de fortalecimento familiar, ou de acolhimento das ONGS: Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS. Todos os sujeitos estão regularmente matriculados e frequentam escola na comunidade.

Ressaltam que o critério da idade foi contemplado, porque optamos por faixas etárias que representam à infância (nove a 11 anos) e a adolescência (12 a 18 anos incompletos) como idade social por excelência (RÖSING, 1996).

Nesses estágios crianças e adolescentes tornam-se sensíveis aos aspectos expressivos da vida; conseguem entender certas posições; avaliam a relação com o outro, sob o aspecto da troca e da identificação; usam livremente a habilidade e a inteligência para efetuar tarefas; percebem que as ideias podem ser remontadas e, via de regra, elaboram suas vivências por meio da fantasia, pois não romperam ainda com esse estágio, contudo distinguem

perfeitamente a fantasia da realidade. Acerca dessas considerações, Zilberman (1988, p. 109) enuncia:

Na idade de oito a onze anos, a criança está no estágio das operações concretas (pensamento descentrado da percepção e ação; capacidade de classificar, enumerar e ordenar), com preferência para a leitura interpretativa de contos fantásticos e contos de fadas. Dos 11 aos 13 anos, o adolescente encontra-se no estágio das operações formais (domínio das estruturas lógicas de pensamento abstrato; maior orientação para o real; permanência eventual da fantasia) e no estágio de desenvolvimento da leitura informativa ou factual (desenvolvimento da leitura: capacidade de ler textos mais extensos e complexos. Entre 13 e 18 anos incompletos, o jovem permanece no estágio das *operações formais* (descoberta do mundo interior; formação de juízos de valor) e, no estágio de desenvolvimento da leitura, enquadra-se na *leitura crítica*, preferindo aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos psicológicos e sociais, crônicas e contos.

Essa possibilidade transformadora que a criança e o adolescente adquirem confere um referencial com múltiplas facetas, porque desnuda o início da vida social. Muitas vezes, nesse evoluir ao longo do tempo, criam-se traumas, bloqueios e inibições que irão impedir o seu pleno desenvolvimento.

Para ratificar essa asseveração, Tezolin (1995) afirma que, se a criança for bem conduzida nesse processo, poderá despertar nela o prazer da descoberta da leitura. Antes brincava de ler, agora ela se orgulha de saber ler. A compreensão dessa afirmação encontra respaldo nestas palavras de Assunção Júnior (1994, p.10):

O ser no mundo existencial, enquanto projeto, é uma característica do mundo adulto, uma vez que ele é dependente do pensamento abstrato, que coroará a fase das operações formais ao início da adolescência. A concepção do real depende da construção de um pensamento concreto, que só se estrutura a partir da idade escolar, por volta, portanto, dos 7-9 anos de idade.

A pesquisa assumiu o compromisso de resguardar a identidade, de manter no anonimato os seus sujeitos, portanto, convencionamos códigos para efetivar tal propósito. Assim, as crianças são representadas pelas iniciais CR, e os adolescentes, pelas letras AD, respectivamente, seguidas pela sequência numérica dos relatos e pela idade, como mostram estes exemplos: criança com 11 anos (CR3-11 anos); adolescente com 13 anos (AD2-13 anos).

Como o projeto previu momentos em que a história dos sujeitos da pesquisa daria lugar a pequenas histórias vividas no dia a dia e que poderiam ser enriquecidas com

depoimentos de pessoas com grau significativo de pertencimento na vida dos entrevistados, decidimos, também entrevistar quatro mediadores de leitura (dois de cada ONG pesquisada), e duas mães sociais (Aldeias Infantis SOS).

Essa escolha está atrelada ao fato dessas pessoas terem assumido a função de incentivadores da leitura, real motivo para considerá-los figuras que facilitam a relação criança, adolescente e leitura, visando à formação do leitor nas ONGS em estudo. São, portanto, os responsáveis pelas práticas de leitura desenvolvidas nos locais da pesquisas.

Todavia, a pesquisa não os considerou como sujeitos, mas como membros de uma *comunidade de destino*, termo empregado por Bosi (2003), que cria as condições para que se compreenda plenamente uma dada condição humana. Identifica as pessoas, os motivos e as trajetórias que as reúnem em características afins, fundamentos de uma relação consigo, com os outros e com o mundo. São, portanto, pessoas que fazem parte da mesma teia de relações e das vicissitudes da família social dos sujeitos pesquisados.

Comunidade de destino é aquela cujos membros devem garantir ações que sejam facilitadoras do desenvolvimento das habilidades e estratégias que constroem a performance de trocas. É, portanto, aquela que enfatiza as necessidades de crescimento pessoal e transformação de seus membros, tanto quanto os aspectos sociais e os fatores relativos à sua sobrevivência. Os sentimentos de pertencimento, a territorialidade, a permanência e a existência de formas próprias de comunicação são elementos que caracterizaram essa comunidade (BOSI, 2003).

Nesse sentido, é sobremaneira relevante que o pesquisador conheça a atmosfera familiar e a forma como as mães sociais e os mediadores de leitura manejam a situação de vulnerabilidade presente no processo de fortalecimento e acolhimento das ONGS destacadas.

Essas reflexões encontram eco no percurso metodológico utilizado na pesquisa para desvendar momentos e episódios do cotidiano da prática social de organizações não governamentais que amparam crianças e adolescentes em situação de risco, caso específico desta tese.

3.5 Procedimentos de coleta do material empírico

Na perspectiva de concretizar os objetivos estabelecidos para a pesquisa, requeremos que a sua proposta metodológica aliasse pesquisa bibliográfica com pesquisa de campo. Por isso, a etapa da coleta de dados desenvolveu-se em cinco momentos, a saber:

1º – Escolha das ONGS e contato com seus diretores e/ou coordenadores, a fim de apresentar a pesquisa e obter autorização para sua realização.

2º – Registro da proposta do projeto de pesquisa na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa– CONEP. Após a obtenção do registro, envio do projeto para o Conselho de Ética da UFMG apreciar, aprovar e emitir o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. CAAE (Anexo A). Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa e/ou seus responsáveis legais (Apêndice A), no intuito de obter as assinaturas necessárias à realização das entrevistas.

3º – Realização da pesquisa de campo, seguida da apresentação da carta de cessão de direitos, que faz alusão à concordância dos sujeitos e dos seus responsáveis para utilizar as entrevistas em favor da realização da tese. Na pesquisa de campo recorreremos ao uso de técnicas e de instrumentos como possibilidade metodológica, como vemos a seguir:

a) observação participante – efetivada na rotina dos sujeitos, mediante notas e manutenção do diário de campo. Fase em que o pesquisador usou a autodisciplina para observar e anotar sistematicamente o cotidiano dos envolvidos.

A observação participante, segundo Minayo (1994), ao ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, é utilizada para se compreender a realidade. Utilizamos o diário de campo para registrar observações e reflexões cotidianas e as anotações foram portadoras de informações essenciais para a pesquisa (Apêndice E).

Assim, a técnica da observação participante se sucedeu no cotidiano das ONGS e dos sujeitos duas vezes por semana, durante quatro meses. Nas terças e quintas-feiras, na Casa Pequeno Davi, e nas quartas e quintas-feiras, nas Aldeias Infantis SOS, conforme o calendário preestabelecido para as atividades de leitura a serem desenvolvidas na biblioteca das duas casas. Afirmamos que para efetivar as observações, o papel da pesquisadora foi o de saber ver, escutar e registrar o que estava sendo observado, sem interferir no processo. Por essa razão, estivemos atentos às expressões dos sujeitos sociais, lendo e interpretando a linguagem do corpo, a voz, os gestos, enfim, tudo o que podia conter uma informação adicional.

b) entrevistas – a amostra constituiu-se de dez crianças da Casa Pequeno Davi (nove a 11 anos de idade), e 15 adolescentes das Aldeias Infantis SOS–JP (12 a 18 anos incompletos), totalizando 25 sujeitos (11 meninos e 14 meninas). Foram realizados 2 segmentos de entrevistas:

Entrevista 1 – seguiu os princípios da história de vida tópica, apoiada na escuta sensível e nos desenhos comentados, solicitados às crianças e aos adolescentes, em face da necessidade de elucidar falas mais carregadas de sentido, ou seja, quando desejamos conhecer o que era leitura para eles. (Apêndice B).

Entrevista 2 – foram entrevistados 4 mediadores de leitura e 2 mães sociais. (Apêndice C). Nos roteiros das entrevistas registramos, também, anotações importantes, sem nenhum modelo preestabelecido, nas bordas das folhas, informações não captadas nas gravações, como por exemplo, mudança de expressões faciais. Essas reações se tornaram fontes de informação, porque além de preencher lacunas, serviram para compreender e validar o que foi dito.

Como a pesquisa tem um campo delimitado e os sujeitos selecionados enquadram-se em um perfil específico — situação de risco — as entrevistas foram focadas, especificamente, no período que compreendia a entrada dos sujeitos nas ONGS e o momento da realização das entrevistas, embora alguns relatos contenham referências a momentos anteriores ao mencionado.

Por não dispor de um local exclusivo para realizar as entrevistas, conversamos com os entrevistados em ambientes coletivos disponíveis — refeitório, secretaria, biblioteca, varanda e sala das casas-lares. Isso acarretou interrupções, devido à presença de pessoas que adentravam inesperadamente o recinto, todavia não prejudicaram os relatos, mas, de certa forma, inibiram os depoentes, visto que, em alguns momentos, perderam a concentração. Passados esses momentos de insegurança, tanto as crianças quanto os adolescentes se aproximaram de nós, compartilhando suas experiências e intimidades, dividindo conosco sua histórias.

A entrevista (1) foi subsidiada pela técnica de pesquisa denominada **história de vida tópica**, que se interessa por um segmento da vida do sujeito, quer dizer, um tópico, ou facetas de interesse do pesquisador, utilizada para saber o que a pessoa pensa sobre suas experiências subjetivas em certas situações (DENZIN, 1989). Essas situações estão inseridas em um período de tempo de interesse, ou se referem aos eventos que possam ter algum efeito sobre os respondentes que descrevem sua história direcionada a tópicos específicos de sua vida, isto é, contam alguma parte dela. No caso específico dessa pesquisa, topificamos as *histórias de leitura* dos sujeitos envolvidos.

Elegemos a história de vida tópica como técnica de pesquisa devido à necessidade de realizar um recorte, visto que o propósito da pesquisa é resgatar a história de leitura, das

experiências e das vivências dos sujeitos, isto é, uma etapa da vida dos envolvidos, particularmente, no contexto da leitura advinda da educação não formal de ONGS.

Na visão de Cruz Neto (1995), esse recurso permite retratar experiências vivenciadas por pessoas, grupos e organizações, portanto, pode ter um significado privilegiado no campo da pesquisa, uma vez que

permite aos informantes retomar sua vivência de forma retrospectiva com uma exaustiva interpretação. Nela, geralmente, acontece a liberação de um pensamento crítico, reprimido e que muitas vezes, nos chega a tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência, ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análise do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva, a partir da visão individual (CRUZ NETO, 1995, p.59).

O relato da história de vida tópica ajuda a resgatar as experiências dos indivíduos, identificando passagens de sua vida inerentes a um único tema, no caso a leitura e é uma forma de se compreender bem mais a própria história de leitura dos informantes (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Nesse sentido, Becker (1994) realça que são os narradores que dão forma e conteúdo às narrativas, à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo onde são vividas. Em outras palavras, afirma Soares (1994, p.23), é quando discute as articulações entre os conceitos vida e sentido: “somente *a posteriori* podemos imputar, aos retalhos caóticos de vivência, as conexões de sentido que os convertem em experiência”.

Destacamos que os relatos das histórias de vida tópica obtidos nesta pesquisa foram conduzidos pelas seguintes questões de corte³³: Você gosta de ler? Leitura para você é? Como a leitura apareceu em sua vida? Onde acontecem suas leituras? Como são as práticas de leitura desenvolvidas na ONG? A leitura ajuda você em algo? Em quê? O que, por que e para que você lê? Como você adquiriu os livros que leu? Conte sua história de leitura.

As respostas advindas desses questionamentos estão registradas no capítulo que trata da análise dos dados empíricos, visto que não se efetivaram em ações isoladas, tampouco lineares, mas no decurso das especulações efetivadas para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, no que diz respeito aos diversos fatores que constituíram os diálogos sobre a

³³ Termo utilizado na História Oral por BOM MEIHY (1996). São perguntas de corte importantes e explicativas, empregadas como um recurso básico de unidade dos depoimentos. Devem estar presentes em todas as entrevistas, pois possibilitam transitar entre os pontos gerais e específicos evidenciados na pesquisa, com a intenção de alcançar os objetivos propostos.

importância da leitura na constituição do leitor imersos em contextos de vulnerabilidade pessoal e social.

Conforme as perguntas delineadas no roteiro (Apêndice B), pedimos às crianças e aos adolescentes entrevistados que falassem sobre sua vida, seu dia a dia na ONG acolhedora — espaço de convivência familiar e comunitária — a fim de conhecermos quais os significados elas têm em suas vidas. Posteriormente, solicitamos que falassem sobre suas histórias de leitura, para saber quais são os seus efeitos na vida de crianças e adolescentes em um mundo de riscos, carências e exclusão.

Ao conhecer a história de vida típica dos sujeitos da pesquisa, é possível analisar as atitudes — interface entre a família, a comunidade e a instituição — nas práticas de leitura, bem como as prioridades pessoais para ler. Assim, obtivemos subsídios para compreender as experiências de leitura dos sujeitos. Para tal, foi preciso constatar que estavam inseridos em práticas de leitura realizadas em seus espaços de pertencimento, que liam e deixavam transparecer que a leitura fazia parte de suas vidas.

A história de vida típica trabalha com a seletividade, o que faz com que o entrevistado seja direcionado a determinados assuntos, e se suspendam outros da discussão. Nesta tese, o foco de interesse está voltado para a história de leitura de cada um, da maneira como ele a reconstrói e a forma como prefere que sejam narradas.

Portanto, a história a ser relatada não é nossa, mas dos sujeitos da pesquisa. Nossas impressões certamente aparecerão no momento da análise e da constatação das passagens mais incidentes extraídas dos relatos, responsáveis pela construção das categorias de análise compatíveis com os propósitos referenciados na pesquisa.

Face ao exposto, voltamos a atenção para o fato de que em entrevistas com crianças, algumas conjecturas devem ser levadas em conta, porque podem mascarar a exatidão das respostas, pelo simples fato de não saberem responder, de quererem escapar de assuntos que não querem revelar, por pretenderem agradar, ou temer desagradar o pesquisador. Corroborando essa afirmação, Costa (1998, p. 58), ancorado às palavras de Arfoiulloux (1980), adverte:

[...] a linguagem infantil nem sempre é relacional nem meio de comunicação, mas frequentemente um jogo. [...] Uma entrevista é inicialmente uma troca, um diálogo, uma relação que se cria em certas condições entre duas pessoas numa dada situação vivida aqui e agora, enriquecida pela interação e pela transação que se institui entre as duas partes [...] é preciso tornar relativo o valor da palavra como suporte da comunicação com criança. É o que explica todo o interesse para com outros meios, tais como o desenho, o brinquedo ou a encenação de uma sequência psicodramática.

Para Demartini (2002), o entrevistador precisa estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, de respeito e de intimidade, para que se crie abertura, caso contrário, o pesquisador não vai obter resposta para o que está propondo. Nesse sentido, os momentos anteriores à entrevista são relevantes para efetivar o vínculo e a tranquilidade necessária para que elas ocorram com êxito.

Induzidos pela necessidade de aplicar técnicas complementares às entrevistas realizadas, porque a linguagem infantil não é capaz, por si só, de proporcionar os resultados que desejávamos alcançar decidimos nos apoiar na *escuta sensível*, entendida por Barbier (1993) como o modo de ouvir sem preconceito, que permite adentrar nos sentimentos, escolhas e implicações pessoais dos sujeitos, em que se misturam significações, referências, valores e mitos internos e externos ao sujeito, e nos *desenhos comentados* elaborados a pedido do pesquisador, no decorrer da pesquisa pelos sujeitos nela envolvidos.

Os desenhos comentados, associados à fala dos sujeitos que os produziram, complementaram-se nos momentos das entrevistas e se tornaram espaços de vivências de emoções, onde o imaginário e a realidade fundiram-se para propiciar uma composição de ausências, refletidas em um horizonte de possibilidades.

Com o propósito de conhecer as representações e as interpretações sobre leitura, propusemos aos sujeitos que desenhassem o que esta representava para eles. Não com a intenção de conduzi-los à perfeição dos seus desenhos, mas com o objetivo de levá-los a retratar as suas experiências de leitura, fazê-los autores, sujeitos de um processo que, talvez, eles não conheciam. Pouco a pouco, foram se familiarizando com a incumbência de desenhar e começaram a tracejar o sentido de leitura, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 12 – Concepções de leitura de dois entrevistados



Desenho elaborado por CR3- 11 anos

Desenho elaborado por CR1- 09 anos

Na concepção de Arfouilloux (1980), o desenho comentado, ou dialogado, corresponde a um documento representativo da expressividade, da interpretação, da criatividade e do imaginário infantil e representa uma linguagem com função de expressão, de comunicação e obediência às regras de construção, que permitem nele identificar um código. Vigotsky (1988), afirma que o desenho infantil é uma interpretação de seu ambiente cultural, porquanto a criança desenha o que conhece e não apenas o que vê imediatamente. O conhecer, necessariamente, implica a relação da criança com o outro, logo, o desenho pode revelar as concepções e interpretações que ela elabora sobre seu contexto social e cultural, e essa realidade pode ser representada e/ou reconstruída por meio do registro gráfico.

Percebemos que alguns construíram seus desenhos com mais facilidade, outros, meio sem jeito, escondiam seus desenhos por achar que estavam feios. Todavia, a folha estava com eles, insinuando um vínculo de pertença entre ambos, haja vista que seus desenhos criaram um canal de expressão. Por isso, solicitamos que entregassem os desenhos, para identificarmos as unidades de sentidos e as informações sobre o que desejávamos investigar. Ao todo, recebemos 25 desenhos, o correspondente à amostra da pesquisa.

Verificamos que todos gostaram de desenhar e o fizeram tão espontaneamente, que segundo a análise da psicopedagoga que deu suporte às análises dos desenhos, conseguiram projetar os problemas, os desejos e as necessidades que a cerca.

Concluídas a entrevista com as crianças e os adolescentes, iniciamos a **entrevista (2)** com os mediadores de leitura da Casa Pequeno Davi, a seguir com as mães sociais e os mediadores de leitura das Aldeias Infantis SOS. Os relatos foram gravados sem constrangimentos, devido ao fato de os entrevistados já terem sido submetidos a tal técnica em outros momentos. Decidimos entrevistá-los porque sentimos que contribuiriam para a compreensão da realidade das crianças e dos adolescentes assistidos pelas ONGS pesquisadas, haja vista a importância desses personagens para o fortalecimento das inter-relações que ocorrem no ambiente em que vivem os sujeitos da pesquisa.

Enfatizamos que ao todo foram 31 entrevistados (dez crianças, 15 adolescentes, quatro mediadores de leitura e duas mães sociais), com duração de aproximadamente 60 minutos, ou uma hora para cada depoimento, totalizando 1.860 minutos, ou 31 horas (em média, três horas por dia). Para a transcrição das informações gravadas, destinamos quatro horas diárias, concluídas em 15 dias (32 horas ou 1.920 minutos).

Ressaltamos que todas as entrevistas aconteceram individualmente, embora reconheçamos que na forma grupal, é possível identificar comportamentos, mudança de opinião, liderança e, primordialmente, o envolvimento emocional dos depoentes, algo pouco

presenciado na entrevista individual (BAUER; GASKELL, 2008). Porém, para atingir os objetivos da pesquisa, as entrevistas individuais foram mais apropriadas, visto que os sujeitos tiveram a oportunidade de se manifestar com mais naturalidade e com mais facilidade.

No roteiro das entrevistas (1) e (2) registramos anotações importantes, sem nenhum modelo preestabelecido, nas bordas das folhas, informações que as gravações não captaram, inerentes às expressões faciais, à mudança de postura, dentre outras. Essas reações se tornaram fontes de informação, porque além de preencher lacunas, serviram para que compreendêssemos e validássemos o que foi dito.

As gravações foram realizadas com um gravador digital de voz, transcritas com a anuência dos sujeitos da pesquisa e realizadas em um período de dez dias alternados, somente nos dias em que os mediadores de leitura desenvolviam práticas leitoras com os sujeitos da pesquisa. A respeito da gravação em pesquisa, Zago (2003, p.299) adverte: “a gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”.

Finalizada a coleta do material empírico, os depoentes receberam novamente os devidos esclarecimentos sobre o tratamento e a destinação de suas falas; foram informados de que o conteúdo gravado seria transformado em texto, sem alteração do sentido original, visto que decidimos transcrever os dados *ipsis litteris* — ao pé da palavra — sem nenhuma correção de desvios da norma culta gramatical ou similar, a fim de manter o estilo de fala do entrevistado. Posteriormente, as entrevistas foram ouvidas várias vezes, de modo a não suprimir nenhuma informação e trabalhadas conforme as etapas de transcrição, textualização e transcriação (BOM MEIHY, 2005).

Na **transcrição**, a fala dos depoentes foi transformada em material escrito, para ser analisado de acordo com os pressupostos da etnometodologia, que privilegiam o contexto da ação, a observação do senso comum e a forma dos relatos. Sob essa orientação, foram realizadas várias leituras, sem nenhuma interpretação ou anotação.

Na **textualização**, o material transcrito foi trabalhado, dando-se especial atenção aos textos mais incidentes nas falas, isto é, mais repetitivos, ao núcleo da narrativa, tom específico de maior força que cada indivíduo deu à sua história. Nessa etapa é que foram identificadas as questões de corte, prosseguindo com a identificação das passagens mais marcantes de modo a utilizá-las como guia para a análise e a discussão do material.

Na **transcriação**, procedemos à reelaboração do texto, porquanto o pesquisador, previamente autorizado, tem liberdade para fazê-la. A transcriação é compreendida como uma espécie de extracampo sutil, que torna o conteúdo textualizado, mais acessível à compreensão.

Nessa etapa, foram efetivadas intervenções textuais com base nas anotações contidas no diário de campo resultantes das observações do pesquisador, de modo a enriquecer a construção do produto final das entrevistas.

4º – Tratamento do material empírico coletado. Para analisar a quantidade de dados coletados, foi necessário identificar e criar categorias e subcategorias de análises e interpretação dos dados, que facilitaram a compreensão e a interpretação das informações obtidas:

Ressaltamos que as categorias foram definidas conforme a literatura estudada e segundo a visão dos sujeitos pesquisados. Assim sendo, delineamos quatro categorias (a,b,c,d) com suas subcategorias.

A categoria “a” diz respeito à concepção de leitura, tenta articular um conceito de leitura, isto é, a concepção que têm os sujeitos da pesquisa sobre essa prática. Na categoria “b” estão os fatores que interferem na leitura das crianças e dos adolescentes pesquisados. As experiências de leitura adquiridas e presentes na vida dos pesquisados estão dispostas na categoria “c”. A ressocialização e a reinserção social das crianças e dos jovens da Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS-JP, por meio da leitura, estão assinaladas na categoria “d”, no intuito de revelar como essas ONGs incentivam as práticas leitoras, no intuito de integrar seus assistidos, na sociedade, sem traumas e limitações.

Salientamos aqui, que as categorias definidas referem-se à iniciação e prática da leitura. A título de ilustração, esquematizamos as categorias e as subcategorias no quadro 5.

Quadro 5 — Categorias e subcategorias para análise do material empírico

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
a) CONCEPÇÃO DE LEITURA	Ler (o que?) Ler (para que?) Ler (por que?)
b) FATORES INTERFERENTES	Influências da família Influências da escola Influência dos amigos
c) EXPERIÊNCIAS SINGULARES DE LEITURA	Leitura e histórias de vida. Leitura e sua influência no cotidiano vivido.
d) RESSOCIALIZAÇÃO E REINSERÇÃO POR MEIO DA LEITURA	Ações efetivas de leituras. Reintegração social.

Fonte: autora da pesquisa, 2012.

Após a categorização dos dados obtidos, conforme quadro 5, percebemos que o material, ainda, constituía-se em um arsenal extenso de dados, despertando a necessidade de reduzi-lo. Por conseguinte, recorremos ao teorema de *redução de dados*, elaborado por Contandriopoulos et al. (1994), no qual as informações obtidas podem ser reduzidas, através de resumos das partes, das codificações, ou da marcação dos temas e da realização de reagrupamentos. Assim, partimos para identificar as categorias de análises com os respectivos eixos significantes extraídos das histórias de vida tópica relatadas pelos sujeitos:

Quadro 6 – Categorias de análise e eixos significantes

CATEGORIAS	EIXOS SIGNIFICANTES
a) CONCEPÇÃO DE LEITURA	<p>EIXO SIGNIFICANTE (1) – com a leitura eu viajo, dou asas à imaginação.</p> <p>EIXO SIGNIFICANTE (2) – Leitura é prazer, passatempo que faz bem.</p> <p>EIXO SIGNIFICANTE (3) – Ler para mudar de vida, crescer, ser gente.</p>
b) FATORES INTERFERENTES	<p>EIXO SIGNIFICANTE (4) – Minha família, meus professores não me fizeram gostar de ler.</p>
c) EXPERIÊNCIAS SINGULARES DE LEITURA	<p>EIXO SIGNIFICANTE (5) – Aprendi a ler na escola. Mas, não gostava da leitura de lá não. Gostava de ler quando minha mãe lia pra mim.</p>
d) RESSOCIALIZAÇÃO E REINSERÇÃO POR MEIO DA LEITURA	<p>EIXO SIGNIFICANTE (6) – As práticas de leitura são um benefício que faz renascer a esperança da reinserção social.</p>

Fonte: Dados da pesquisa *in loco*, 2012.

A ênfase dos eixos significantes é especificar cada sujeito à sua própria fala. Diz respeito, portanto, ao núcleo – argumento maior da sua narrativa – que delineia sentidos perceptíveis necessariamente ligados a uma realidade e a uma determinada situação. Na pesquisa os eixos significantes representaram pontos comuns e repetitivos das falas dos sujeitos que oportunizaram a ressignificação das experiências dos mesmos, ajudaram na construção dos cenários para a compreensão das concepções de leitura emitidas pelas crianças e os adolescentes pesquisados.

5º – Mapeamento dos livros que guiaram as práticas de leitura das ONGS no período da pesquisa, visto que seria impossível ignorá-los, pois além de fazerem parte da história de

leitura dos sujeitos, coabitavam no contexto em que o pesquisador estava inserido. Mas, afinal, qual o porquê desses livros? Porque estão em harmonia com os temas transversais trabalhados nas atividades pedagógicas das ONGS, e em sintonia com os interesses e as características do leitor (o que pensa, espera e conhece sobre o conteúdo). Geralmente, os mediadores de leitura permitem que os participantes das práticas de leitura escolham os livros sozinhos, raramente sugerem algum livro específico. São livros interessantes, inovadores, escritos para o público infanto-juvenil. Por isso, foi oportuna a elaboração dos resumos dos livros lidos, visto que essa ação tornou possível ao pesquisador, captar o sentido das falas dos sujeitos, enquanto externavam suas histórias de leituras. Nesse momento, o que realmente importou foi à interação efetivada entre *sujeitos x enredo* dos livros. Assim, à medida que iam falando de suas leituras, conseguiam reinventar suas histórias e suas ações. Com efeito, acreditamos que houve sintonia no processo de ação-reflexão, mediado pelos princípios da fenomenologia, da etnometodologia e da história de vida tópica.

Concluído o delineamento metodológico da pesquisa, passamos à análise dos dados — momento formal e sistemático da interpretação do material coletado, com base no referencial teórico destacado, guiada pelos trechos de maior incidência que emergiram das falas e da observação dos sujeitos.



Fonte: Kertesz, André. 1914

Como a manhã, que no poema de João Cabral se perfazia pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também a leitura, principalmente a literária, parece constituir-se um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.

(Lajolo, 1994)

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Procedemos às análises dos dados empíricos à luz da propriedade constitutiva dos relatos dos sujeitos frente aos problemas, aos objetivos e ao referencial teórico metodológico norteadores da pesquisa. Para tal, seguimos o modelo interativo, defendido por Miles e Huberman (1994, p. 23), constituído por três componentes, a saber: redução; apresentação e; interpretação/verificação das conclusões. O modelo citado permite ao investigador representar os dados num espaço visual reduzido; auxilia a planificação de outras análises; facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; consente tirar conclusões e tomar decisões para a redação do relatório final, uma vez que as narrativas são compostas por informações dispersas vagamente estruturadas e difíceis de reter. Miles; Huberman (1987, p.25) incitam os investigadores a atribuírem importância a essa vertente e afirmam que: “o recurso que reduz e estrutura o material empírico é uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos”.

Nessa perspectiva, analisamos os dados obtidos a partir das falas e dos desenhos das crianças e adolescentes, considerando os elementos que compõem o cotidiano, as ações e as relações sociais. Sob a acepção da etnometodologia, cujo foco está direcionado para a atividade humana, por meio da qual os sujeitos elaboram linhas de conduta em situação concretas, num mundo social que é o da vida cotidiana. Entendemos que o conhecimento se constrói na ação.

Ressaltamos que as observações *in loco* contribuíram, para a efetivação das análises dos dados, pois forneceram informações importantes para subsidiar os resultados da pesquisa. A escolha dos recursos metodológicos possibilitou o trabalho de análise e interpretação dos dados.

A partir do referencial teórico apresentado, e ancorado no paradigma interpretativo da etnometodologia, estudamos o cotidiano, as formas de fazer comuns que crianças e adolescentes assistidos por ONGS utilizam nas suas ações diárias, a fim de revelar como esses atores sociais fabricam o seu social.

Com efeito, a análise dos dados considerou todas as expressões livres e criadoras dos sujeitos, visto que a maneira específica de se relacionarem com o mundo, é também uma forma de se reconstruírem diante da vida. Assim, agrupadas as histórias de leitura das crianças

e dos jovens entrevistados, constatamos que possuem certa intimidade³⁴ com a leitura, fato justificado pela frequência assídua na biblioteca. Tal realidade ajudou-nos a construir a identidade das crianças e dos jovens envolvidos nessa pesquisa como cidadão-leitor, e nos levou a compreender os pressupostos da fenomenologia e da etnometodologia no contexto social do cotidiano desse grupo, visto que tais abordagens valorizam as experiências que os sujeitos pesquisados vivenciam no decurso das suas vidas.

Nessa ótica, esses pressupostos levam em conta os indivíduos inseridos na vida cotidiana, nas dificuldades e nos problemas, acreditando que os indivíduos são inventivos e cognoscitivos. Tal crença fortalece o postulado etnometodológico nuclear de que os procedimentos mais ou menos conscientes, através dos quais os indivíduos engendram e administram suas práticas no dia a dia, são os mesmos pelos quais os atores buscam tornar tais práticas publicamente inteligíveis e justificáveis, conforme as expectativas normativas dos membros de um determinado grupo que operam em nível *tácito* ou *prático* (PETERS, 2011).

Passamos então, ao primeiro momento das análises, que diz respeito à caracterização dos sujeitos da pesquisa, quanto ao gênero, à faixa etária, escolaridade. Assim, entre as crianças e os adolescentes pesquisados, temos a tabela abaixo

Tabela 2 — Faixa etária e gênero das crianças e adolescentes das ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS

<i>FAIXA ETÁRIA</i>	<i>GÊNERO</i>				<i>Nº. DE SUJEITOS</i>	<i>%</i>
	M	%	F	%		
09 – 11 anos	04	36,4	06	43,0	10	40
12 – 14 anos	05	45,4	06	43,0	11	44
15 – 18 anos	02	18,2	02	14,0	04	16
TOTAL	n = 11 = 44%	100	n = 14 = 56%	100	25	100

Fonte: pesquisa *in loco*, 2012.

³⁴ O termo intimidade é complexo uma vez que seus significados variam. Todavia, para os propósitos dessa tese foi compreendido como um compartilhar total de momentos dedicados a leitura pelos sujeitos. Como uma conquista estabelecida entre os sujeitos e a leitura.

A tabela 2 mostra que a maioria dos sujeitos (44% n=11) se encontra na faixa etária dos 12 aos 14 anos de idade. Período no qual o adolescente começa a perceber o despertar de novos “poderes” dentro de si mesmo e o brotar das aspirações adultas. Isto cria uma mistura turbulenta de tendências e anti-tendências, que acarreta complexidade e contradição, onde novas atividades aparecem no que diz respeito à vida social, especialmente seu desejo por companhia e de pertencer ao grupo. É comum referirem-se a si mesmos como inseguros, apreciam e desenvolvem as áreas positivas, aceitando e melhorando aquilo que é negativo.

A tabela 2 revela, também, que o sexo feminino (56% n=14) prevalece em relação ao sexo masculino (44%; n=11). Note-se que essa escala nominal, ao classificar os sujeitos conforme a variável categórica “gênero” — entendendo gênero como expressão cultural de diferenças entre os sexos, sem prescindir de sua natureza anatômica — apontou distinções que nos pareceram oportunas do ponto de vista da dicotomia homem-mulher com características e peculiaridades próprias. Segundo Biaggio (1976), os desempenhos esperados culturalmente — que os meninos sejam, fortes, independentes, agressivos, competentes e dominantes, e as meninas dependentes, sensíveis, afetuosas, o que na cultura em geral significa ser mais afeita à leitura.

Essa questão não é objeto deste estudo, razão pela qual foi mencionada apenas pontualmente, quando decidimos registrar o valor modal, isto é, o valor que ocorreu com maior frequência no conjunto de dados referente à tipificação *masculino e feminino*, apresentada na tabela 2. Isso deixou clara a compreensão do viés e das variáveis que constituíram os resultados da pesquisa, no que diz respeito à mera observação das referências de cada gênero, atitudes e comportamentos adotados por meninos e meninas.

Os resultados obtidos na tabela 2 corroboram com os autores do referencial teórico apresentado, a exemplo de Zilberman (1988), que realça a asseveração supracitada quando enfatiza: dos 11 aos 14 anos, o adolescente encontra-se no estágio das operações formais (domínio das estruturas lógicas de pensamento abstrato; maior orientação para o real; permanência eventual da fantasia) e no estágio de desenvolvimento da leitura informativa ou factual (desenvolvimento da leitura: capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à idéia, estrutura e linguagem; introdução à leitura crítica), preferindo a leitura de aventuras e textos sensacionalistas: detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor.

Tabela 3 — Grau de escolaridade das crianças e adolescentes das ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS

GRAU DE ESCOLARIDADE	Nº. DE SUJEITOS	%
3ª série do ensino fundamental	02	08
4ª série do ensino fundamental	03	12
5ª série do ensino fundamental	05	20
6ª série do ensino fundamental	07	28
7ª série do ensino fundamental	04	16
8ª série do ensino fundamental	03	12
9ª série do ensino fundamental	01	04
TOTAL	N = 25	100%

Fonte: Informes da Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS, 2011.

Em relação à escolaridade dos sujeitos pesquisados vimos que a maioria está inserida no ensino fundamental, com predominância na 6ª série (28%; n = 7). Assim sendo, encontram-se praticamente na conformidade entre idade e nível escolarizados como o desejado. Isso vai ao encontro das normas das ONGS, amparar e exigir que as crianças e adolescentes frequentem a escola.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos que a necessidade de estudar das crianças e adolescentes pesquisadas, acontece naturalmente. Podemos inferir essa constatação não apenas, a partir de observações e contatos, mas também diante do dado de que, para esse grupo, frequentar a escola, também faz parte do processo de reinserção social, apesar de não se tornar uma possibilidade imediata.

O grau de instrução foi resgatado na pesquisa, porque somos conhecedores de que cada vez mais os níveis precários de escolarização das crianças e jovens no Brasil, é um dos responsáveis pelo desinteresse pela leitura, pelo desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da promoção de atitudes positivas em relação ao ato de ler. Isso mostra que estas crianças e adolescentes estão certamente focados em querer uma vida diferente no futuro

Portanto, a caracterização dos sujeitos nos proporcionou um diálogo mais efetivo com o corpus de análise, formado por recortes das falas dos sujeitos da pesquisa. Possibilitou, ainda, compreendermos melhor como suas histórias de leitura foram e estão sendo construídas em meio a rupturas, onde a desigualdade social é difícil e o acesso à leitura também.

O discurso expressa a experiência vivida e a necessidade de ser interpretado, ou seja, explicado e confrontado com teorias e ideologias. Assim, após ouvir a voz desses sujeitos, promovemos reflexões e interpretação dos resultados.

4.1 A voz dos sujeitos: desvelando as histórias de leitura – o passado no presente

Como enfatiza Chartier (1995), podemos lançar mãos de múltiplas vias possíveis para conhecermos uma história de leitura. Uma delas é interrogando leitores, no que diz as suas práticas de leitura, visto que um texto pode se identificar à situação do leitor de forma tal a corresponder a uma refiguração da própria experiência”. Por isso, entre o texto e o sujeito que lê, coloca-se uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si próprio e do mundo.

Portanto, a pesquisa sob essa orientação optou por rememorar as falas dos sujeitos, das quais foram extraídas as experiências vividas, que compreendidas e interpretadas, revelaram o fenômeno pesquisado, isto é, as histórias de leitura que levaram crianças e adolescentes – advindos de camadas socioeconomicamente carentes, em geral com baixa escolaridade – a despertar para a leitura como forma de apropriação da informação e de conhecimento, em contextos marcados por adversidades e desigualdades sociais.

Não se trata de fuga do real, de alienação, mas uma pausa, uma descontração, a fim de permitir que o imaginário flua de forma criativa, visto que a leitura acrescenta sempre algo na vivência do leitor. Na realidade, o que queremos é conhecer a leitura plural e subjetiva embutida nas histórias de cada sujeito da pesquisa.

São nuances que devem ser consideradas, pois a assimetria entre as experiências vividas exige que os sujeitos, a quem cabe comentar o vivido, reconstruam pontos de encontro e escalas de referências, isto é, novas interpretações e releituras do processo de formação de leitores em ONGS, objeto desta pesquisa, analisado sob a ótica dos livros literários propostos nas práticas leitoras com crianças e adolescentes que sabem escolher suas leituras, que apreciam construções e significações verbais de cunho artístico, e aceitam o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade (PAULINO, 2004).

Reconhecendo que essa ação é carregada de significado, discorreremos, inicialmente, sobre o primeiro contato dos sujeitos com a leitura, o qual aponta de certa forma, prenúncios

de influências eminentes do cotidiano e do contexto, no acontecer da leitura, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 7 — Onde ocorreu seu primeiro contato com os livros e a leitura?

ONDE	Nº. DE SUJEITOS	RECORTES DAS FALAS
Em casa	03	<p>“Eu lembro que mia mãe lia pra mim pra mi dormir. Eu ajudava ela a passar ar páginas do livro.” (CR8–12 anos).</p> <p>“Foi mia mãe que me deu meu primeiro livro de presentí. Eu num sabia nem ler. Ela leu pra mim.” (CR3–12 anos).</p>
		<p>“Mia mãe não sabe ler, mar o pai sabe. Ele lia os livros pra mim. Ele não cumprava os livros, mas a patroa dele sempre darra os livros que ela não queria mais. Quando ele chegarra com os livros era a maior festa na mia casa. Todos quiria ler, passando as página do livro.” (AD10–13 anos).</p>
Na ONG	09	<p>“Só peguei num livro pra ler cum vontade aqui, os otros que eu peguei foi só pra estudar, era muito cansativo.” (AD14–17 anos).</p> <p>“Antes de vim pra cá, eu num lia nadinha. Aprendi a gostar de ler aqui”. (AD13–13 anos).</p> <p>“Aqui, eu mim cheguei aos livros e aprendi a gostar de ler, não tiña outra coisa pra eu mim divertir. Tudo o que eu li antes, foi de mentirinha, pois fui obrigadu a fazer. Eu ficava triste quando lia. Me dava sono. Aqui é diferente ninguém me obriga a ler. Leio porque eu gosto.” (CR9–12 anos).</p> <p>“Antes de vir pra cá, eu só lia para fazer miñas tarefas da escola. Aqui, pela primeira vez, me ensinaram a gostar de ler. Coisa que ñium professor da mia escola mim ensinou. Hoje, se não fosse à leitura, eu tava frito.” Adoro ler, o tempo passa mais ligeiro. A leitura aqui é diferente, a gente escolhi o que quer ler. [<i>acenou ok com o dedo polega</i>] (CR8–12 anos).</p>
Na escola	11	<p>“Meu primeiro contato com o livro foi muito legal. Foi logo quando eu entrei na escola. A professora mandou que eu lesse um livro, não perguntou nem se eu queria ler.” (AD12–15 anos).</p> <p>“Foi na biblioteca da iscola. Uma sala bem pequenininha. Eu sempre ia por lá pegar livro de história.” (CR6–10 anos).</p> <p>“Tinha uma professora na escola que trazia livros pra gente ler, porque a escola não tinha biblioteca. O livro andava a sala toda.” (AD7–14 anos).</p> <p>“Foi na iscola, mas não era meu divertimento prifirido. Eu tinha preguiça de ler. Era chatu demais... Um saco! Parecia que tudo tava errado.” (CR4–11 anos).</p>

Na igreja	01	“O primeiro livro que leram pra mim foi a Bíblia. Lembro que fui para a igreja universal perto da mia casa. Lá eu iscutei o livro da Bíblia.” (AD4–14 anos).
Não lembra	01	“O tempo passou e eu apaguei um bucado de coisa da mia cabeça. Purisso, eu num lembro mais. Só sei que quando cheguei na escola eu já lia.” (CR5–13 anos).
TOTAL	25	

Fonte: Entrevistas, pesquisa in loco, 2012.

Verificamos que a maioria dos depoentes (72%, n=18) teve seu primeiro contato com a leitura na escola. Fato que pode ser justificado, por essa instituição ser um espaço que possibilita crianças e jovens das camadas populares, cujo contexto familiar é menos favorável ao ato de ler, estabelecerem contatos com publicações de toda ordem, incluindo os livros. Assim, a escola tornou a leitura uma prática pedagógica, fez com que passasse a fazer parte do binômio indissolúvel escola–alfabetização.

A nosso ver, o papel da escola nesse cenário deve ser problematizado, uma vez que há uma padronização do sujeito leitor com o aluno, visto que no ambiente escolar a leitura está voltada apenas para o ensino, de forma que, na maioria das vezes, as experiências vivenciadas e ressignificadas no meio familiar, não são respeitadas, nem levadas em consideração.

Com a universalização do ensino, a escola passou a ser um espaço importante para desenvolver práticas de leitura, mas a questão que se apresenta é que na escola, muitas vezes, há certa insegurança quando o assunto é leitura, seja pela falta de bibliotecas, ou pela constante indagação que permeia a prática educativa: como formar leitores? Quais tipos de material utilizar para o exercício da leitura? Qual a melhor forma de conduzir essa prática? O somatório desses elementos fortalece a ideia da responsabilidade da escola na formação de leitores.

Compreendemos, ainda, que a escola tem deste modo um papel determinante na formação de leitores, todavia, as relações de interdependência que tem com outras instituições não podem ser esquecidas, como é o caso, por exemplo, da família. Assim, a escola deve dar continuidade ao trabalho desenvolvido na família e não o contrário, ou ainda minimizar as lacunas oriundas do ambiente familiar.

Embora a escola se proponha a cumprir com sua tarefa na formação de leitores, as estatísticas apontam um número preocupante de analfabetos funcionais, pessoas com prática rudimentar de leitura, ou seja, que não têm a plena capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A ligação da leitura com a escola, no Brasil, é demonstrada em dados de pesquisas nacionais, como os relatados nas edições do relatório Retratos da Leitura no Brasil (AMORIM, 2008). Entre os dados que compunham a amostra representativa da população brasileira em 2007, o não estar estudando foi uma das razões enunciadas para não ler ou frequentar bibliotecas.

A partir das falas dos sujeitos, percebemos que a escola tem falhado na missão de incentivar o gosto pela leitura. E, a biblioteca escolar, quando existe, restringe-se na maioria das vezes a um papel meramente didático-pedagógico, isto é, funcionam somente para dar apoio aos programas dos professores. Nem tampouco oferecem ambientes e espaços que dêem condições de ler, a fim de despertar as crianças e os jovens para as potencialidades da leitura, prepará-los para as competências leitoras, providenciar ações para que seja constituída a trama que sustenta o ato de ler.

Segundo Perrotti (1989), isso ocorre porque ainda acredita-se que basta escolarizar as crianças para formar leitores. De fato, a escola tem o papel de construir competências fundamentais para a leitura, mas isso não quer dizer formar atitude leitora. A criança e o adolescente, muitas vezes, não têm livros em casa e só leem o que o professor pede. Ela está sozinha nos espaços de trocas simbólicas, identificam o livro e a leitura com as tarefas da escola, reforçando a abordagem instrumental da leitura.

Durante as entrevistas realizadas, um relato saltou aos olhos: entre uma frase e outra, um jovem lembrou de uma professora que levava seus livros para a escola, porque a mesma não tinha biblioteca. A atitude da professora demonstrou a importância da mediação da leitura, visto que o professor exerce um papel preponderante como mediador, a partir de diferentes estratégias entre o desejo do leitor e a leitura. Esse argumento encontra respaldo nas palavras de Chartier, quando reitera um aspecto fundamental da mediação — o da produção de um outro tempo.

Na mediação da leitura, entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo. Muitos professores parecem ter pudor de ler com entusiasmo, de seduzir crianças e jovens para o prazer de ler, “de transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler.” (PETIT, 2008, p. 158). Nessa direção Chartier (2008) lembra:

[...] o professor expressa emoções fortes através da leitura. É por identificação com este leitor magistral — que é o professor — que começo

a sentir as emoções do livro que, mais tarde, vou reviver na releitura como adulto (CHARTIER, 2008, p. 2).

Pensando assim, cabe ao professor criar situações que favoreçam aos alunos vivenciar os usos sociais da leitura, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético. As crianças precisam encontrar sentido na leitura, portanto, os professores devem garantir que a leitura — e a sua aprendizagem — faça sentido. Essas observações parecem óbvias, se não considerarmos que, na realidade, muitos professores não possuem o hábito de ler. As afirmações assinaladas perpassam e reforçam as ideias de leitura na instituição escolar sob a ótica de Silva (1997), Geraldi, (2002), Lajolo (1994), Perrotti (1989), dentre outros destacados no referencial teórico desta pesquisa.

Na análise do quadro (7) percebemos a pouca influência da família na educação para a leitura, visto que apenas três sujeitos se posicionaram a esse respeito. Isso não causou estranhamento, haja vista que as famílias dos sujeitos da pesquisa apresentam alto grau de analfabetismo, de pobreza, marginalização e de carência afetiva, fazendo com que a leitura não seja olhada como valor. De certa forma, define o perfil dos leitores nascidos no seio dessas famílias e suas diferentes relações com a leitura, marcadas pela indiferença ou ausência dessa prática.

A família exerce um papel fundamental na motivação para o ato de ler, pois é o lugar privilegiado para a criança despertar o seu interesse pela leitura. Sem o auxílio da família, as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura e a formação do leitor se tornam incipientes. Ela é, de fato, essencial, na medida em que é um dos fatores que contribui para o posterior sucesso na aprendizagem, para o acesso a livros e a outro tipo de material escrito. Assim sendo, não é difícil, compreender o fato da literacia e da leitura não ser presença, facilmente observável, no cotidiano dessas famílias. Literacia compreendida como a capacidade de usar as competências ensinadas e aprendidas de leitura, de escrita.

Cabe, também, ressaltarmos a presença de organizações não-governamentais no acontecer da leitura e dos livros na vida dos sujeitos. 36% dos entrevistados afirmaram que o primeiro contato com a leitura ocorreu em ONGS, que não oferecem o ensino formal. Neste caso particular, vale destacar a ação das ONGS em assegurar a valorização do livro e a democratização da leitura. Entender a importância da leitura em seu âmbito maior: auxiliar o indivíduo a se aproximar do livro, construir competências leitoras, ou seja, habilidades de observar, perceber, transformar o texto dentro de si para então criar uma nova realidade e um

maior entendimento do mundo. Enfim, dotar crianças e adolescentes em situação de risco de um instrumental capaz de torná-los cidadãos leitores, de lutar por seus direitos e exercer sua cidadania, no que tange ao estímulo do prazer de ler, instigado por suas políticas sociais.

A relevância da presença de ONGS na fala dos sujeitos da pesquisa revela o incentivo dado à leitura nas ações estratégicas de inclusão social e desenvolvimento humano, desenvolvidas pelas ONGS: Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS, quando possibilitam o acesso à cultura, a leitura, a informação, e ao lazer. Diante do exposto, ressaltamos que segundo a produção científica pertinente à formação do leitor, há fatores comuns e importantes que estão na origem dos baixos níveis de leitura, a exemplo da família, da escola, do preço e do acesso ao livro.

Caracterizados os sujeitos e arroladas as primeiras informações, passamos a pontuar as categorias analisadas com os recortes dos relatos, juntamente com os eixos significantes extraídos das falas dos entrevistados, conforme explicitado no capítulo da metodologia (Quadro 5 e 6). Ressaltamos, assim como postula Souza (2005), que fazer a análise da parte mais significativa dos dados obtidos, não significa o isolamento dos fatos e sua desvinculação com a realidade social. Diferentemente, possibilita uma análise cautelosa do objeto de estudo que, posteriormente, reintegra-se novamente, visto que somente articulados revelam um sentido.

Para construir os recortes das entrevistas, julgamos importante selecionar os relatos dos sujeitos que podiam esclarecer e aprofundar os objetivos da pesquisa, independentemente da frequência ocorrida. Salientamos que, quando os sujeitos relataram conteúdos semelhantes, optamos por manter apenas um relato, a fim de diminuir o volume dos dados obtidos. Seguindo essa orientação apresentamos às categorias, ou núcleo temático da pesquisa, a saber:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EIXOS SIGNIFICANTES
a) CONCEPÇÕES DE LEITURA	Ler (o que?) Ler (para que?) Ler (por que?)	EIXO SIGNIFICANTE (1) — Com a leitura eu viajo, dou asas à imaginação. EIXO SIGNIFICANTE (2) — Leitura é prazer, passatempo que faz bem. EIXO SIGNIFICANTE (3) — Ler para mudar de vida, crescer, ser gente.

Por compreendermos que a leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também, características do leitor, resgatamos a concepção de leitura, emitida pelos sujeitos da pesquisa,

sob o olhar da ressignificação³⁵, considerando que a leitura só tem valor quando o sujeito assume uma postura *socioaxiológica*, expressão utilizada por Bakhtin (2003), para designar juízo de valor.

Tal postura possibilitou a construção da pergunta: o que é leitura? O que, para que e por que ler? Permitindo que os sujeitos da pesquisa revelassem suas crenças de forma carregada de significação, até então, não conhecida, por eles.

Como mencionado na metodologia, às respostas para esses questionamentos tiveram também, o apoio dos desenhos comentados representando o modo de pensar e de perceber a leitura. Por conseguinte, através de desenhos como fonte de informação, os sujeitos se apresentaram como interlocutores; não só informaram, mas geraram, transferiram e disseminaram informações relativas às suas visões de leitura, pois os sinais contidos nos desenhos representaram a carga de significação dos detalhes lembrados, às vezes mais do que o conteúdo expresso nas falas. Enquanto realizavam seus desenhos, as crianças foram convidadas a falar sobre eles. Este diálogo foi tão importante quanto o próprio desenho, porque a compreensão dos desenhos como um fenômeno, segundo a fenomenologia, só se efetiva se forem associados ao a descrição relatada pelos depoentes.

Assim sendo, para efeito de análise e interpretação, os desenhos foram analisados mediante a configuração do quadro histórico dos sujeitos, suas experiências de leitura, seu ambiente, e ainda o seu anunciado. A escuta das suas vozes comentando os desenhos, foi o ponto de partida para a mobilização e implicação efetiva dos resultados obtidos, visto que os desenhos não representaram simples relatos, mas diálogos sobre o que foi desenhado. Nos primeiros contatos queriam contar um pouco de suas histórias de vida, suas preferências, mostrar a habilidade ou não que tinham de desenhar.

O uso do desenho articulado à fala, nesta pesquisa está apoiada nos estudos de Silva (2002) e de Gobbi (2009). Para tal, levamos em conta dois aspectos importantes: a realidade social de cada entrevistado e; que os desenhos não emergiram de um simples *insight*, ou mera imaginação, estão embasados na constituição de sujeitos, e na vida. Por isso, capturamos o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, enquanto desenhava, visto termos solicitado que falassem sobre o que estavam pensando naquele momento. Foram considerados, também, os

³⁵ Termo utilizado para definir como as pessoas conseguem atribuir novo significado a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo. Por meio da ressignificação as pessoas podem perceber o mundo de uma maneira mais agradável, proveitosa e eficiente.

silêncios acompanhados de expressões faciais e gestos significativos, sorrisos, caretas e bocejos.

Durante a elaboração dos desenhos comentados, procuramos instigar diálogos entre o desenho e a fala de quem o produziu. Por isso, acompanhamos atentamente a feitura do mesmo, na expectativa que desenho e fala dos sujeitos se completassem e revelassem as concepções de leituras dos sujeitos. Esse detalhe pode ser observado nos desenhos a seguir, estimulados pela pergunta: O que é leitura para você? Faça um desenho.



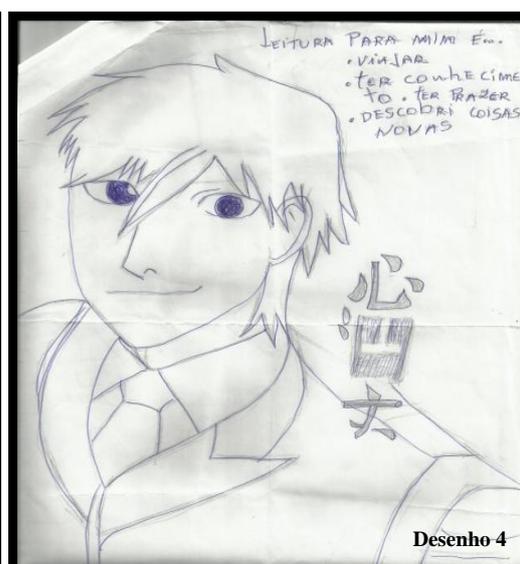
Elaborado por CR2-11 anos



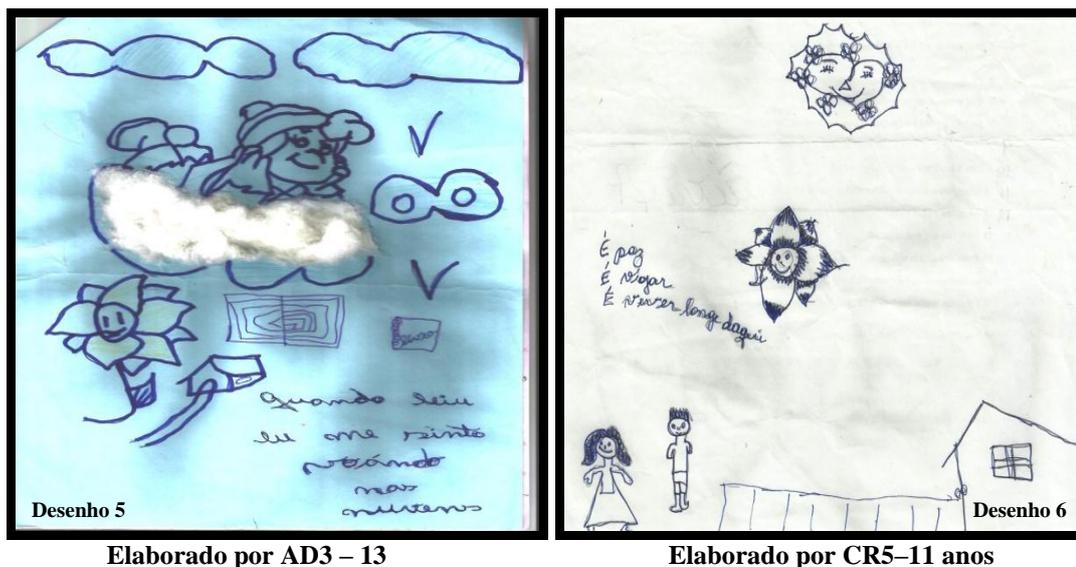
Elaborado por AD7-14 anos



Elaborado por CR4 - 11 anos



Elaborado por AD5 - 13 anos



Fonte: Arquivos da pesquisa in loco, 2012.

Os desenhos expostos acima representam a concepção sobre leitura de alguns sujeitos da pesquisa. Para analisá-los, partimos da premissa de que a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe de um objeto, visto ser um ponto de concordância entre diferentes concepções teóricas sobre o desenvolvimento do desenho infantil. No momento em que os sujeitos da pesquisa foram convidados a desenhar e a falar sobre leitura concomitantemente, assim se manifestaram:

SUJEITOS E DESENHOS	LEGENDA
CR2 -11 anos – desenho 1	Leitura para mim é... Conhecimento... Viajar na imaginação... Prazer
AD7 – 14 anos – desenho 2	Leitura pra mim é viajar sem sair do lugar
CR4 – 11 anos – desenho 3	Quando eu estou lendo é como se eu estivesse em casa
AD5 – 13 anos – desenho 4	Leitura para mim é... Viajar. Ter conhecimento. Ter prazer. Descobri coisas novas
AD3 – 13 anos – desenho 5	Quando leio eu me sinto voando nas nuvens
CR5 – 11 anos – desenho 6	É paz. É viajar. É viver longe daqui

A importância de conhecer o sentido das falas das crianças ficou evidenciada, quando estas realizaram seus desenhos a pedido do pesquisador, todavia acrescentaram elementos significativos aos desenhos, tais como: casa, pessoas, nuvens heróis, dentre outros. Corroborando com essa observação, Silva (2002) ressalta em seus estudos que as crianças podem registrar seus desenhos a partir da solicitação de um adulto, porém, na maioria das

vezes, modifica-os logo em seguida, conforme os seus interesses por outros temas, como podemos verificar na citação abaixo:

[...] em alguns momentos as crianças ficam extremamente motivadas em relação a determinados temas, como barcos, carrinhos ou animais, e dedicam seus desenhos a eles. Sendo assim, mesmo que a professora conte uma história interessante, a criança quer desenhar aquilo que a empolga naquele momento, ou então, dá um jeito de acrescentar seus elementos favoritos a história. (SILVA, 2002, p. 120).

Não foi de surpreender o destaque número 1 dado à leitura: *viajar, visto ser um* jargão repetido pela sociedade, mas o mantivemos e o instigamos, exatamente para analisar se há algo a mais atrás dessa afirmativa repetitiva. E vimos, no contexto desta pesquisa, que tem muito a averiguar.

Para os sujeitos, a leitura promove diversão, pois quem lê é levado a lugares que não podem ir com as próprias pernas. Significa dar asas a imaginação. Segundo os sujeitos, a leitura estimula o pensamento e traz mais conhecimento para crescer na vida. A importância disto reside e se fortalece, a partir do eixo significativo apontado abaixo:

EIXO SIGNIFICANTE (1) — com a leitura eu viajo, dou asas à imaginação...

Nesse viés, questionados sobre o que é leitura, os sujeitos assim manifestaram-se:

[...] leitura pra mim é viajar, ir pra lugares que nunca pude ir, pois não tenho grana. Quem não lê fica pobre também da cabeça, pára no tempo. Leitura pra mim faz parte da minha vida. Adoro ler. (AD3–13 anos).

[...] leitura é uma coisa que ajuda a gente aprender e a crescer. Quando eu estou lendo parece que eu tô viajando [*colocou a mão no queixo e franziu a testa*]. Dou asas a imaginação. (AD5–13 anos).

Esses depoimentos nos remetem a um sentido de fuga para outros mundos facilmente compreensível nessas crianças e adolescentes. A ênfase nos revela que o leitor vê na leitura algo que possa dar sentido à sua existência, descobrir novas situações, expandir horizontes, porque o inusitado se faz presente, ora naturalizado no universo ficcional, ora produzindo estranheza que, ao se cristalizar, passa a fazer parte de suas experiências (TODOROV, 1975).

[...] quando escuto uma história ou leu um livro parece que eu tô viajando. (CR2–11anos).

[...] leitura pra mim, é acordar pra conhecer um mundo que eu não conheço. É viajar porque eu vou onde nunca imaginei ir. (CR4–11 anos.)

[...] a leitura, pra mim é uma coisa boa, que faz parte total da mia vida. É viajar sem sair do cantu. (CR3–12 anos).

[...] é uma ponte que leva a gente pra um mundo melhor! É buscar sabedoria para ir em frente. (AD9–13 anos).

Percebemos nos relatos a presença da magia e da imaginação, permitindo aos sujeitos entrar no mundo, no pensamento e no sentimento do outro. Consequentemente, ler é sempre uma viagem conduzida pelas ideias do autor. (SILVA, 1981)

Leitura é um ato de libertação que permite ao leitor imaginar lugares que não conhece, atribuir significado a tudo que lhe rodeia, partindo de um posicionamento instaurado pela emoção. O encanto das palavras remete o leitor para além de si mesmo, enriquecendo o seu modo e as suas expectativas. (FREIRE, 1982)

[...] é viajar pelo mundo, sair do lugar sem tirar o pé do chão. É buscar conhecimento para vida. É fugir dos meus poblemas. (AD8–14 anos).

[...] é o conhecimento de novo horizontes. É viver uma história que não é a sua. É viver a vida dos personagens, porque você sonha em ser eles. (AD6–14 anos).

[...] leitura pra mim é como se eu tivesse na história que eu to lendu. Ela me leva pra um mundo melhor, onde eu esqueço meus poblemas. (CR1–9 anos)

[...] leitura é uma força que me ajuda a ver a vida dotru jeito. Eu sou sempre uma pessoa que quer mudar de vida. Eu gosto de ler por causa disso. (AD4–14 anos).

[...] a leitura pra mim é uma maneira de viajar, ter conhecimento. Ela mi faz sonhar e acreditar no impossível. (CR5–11 anos).

[...] leitura é a passagem pra uma viagem bacana. (CR6–10 anos).

Os depoimentos acima refletem o sentido fundamental da leitura, formar leitores, especialmente crianças e jovens, oferecer recursos para ampliar a sua concepção do mundo e até alterá-la, transferindo-a para situações do seu interesse.

Martins (1994) adverte que, apesar do sentido de leitura ser amplo, é preciso ressaltar que o ato de ler proporciona experiências peculiares. Uma delas é a oportunidade do leitor instigar sua imaginação, substituir a própria subjetividade por outra e, assim, apreender incorporar vivências e sensações até então desconhecidas, que faltavam em sua vida pessoal. Isso os leva a crer que o leitor acaba encontrando na leitura uma alternativa de se libertar e atenuar os próprios sofrimentos.

Os desenhos desse item evidenciam uma preocupação dos sujeitos em adentrar em mundos distantes, embalados pela leitura, deslumbrando-se com as histórias e as imagens que ilustraram os livros lidos e as histórias ouvidas.

Constatamos assim, que a leitura despertou sentimentos e contribuiu para forjar leitores sonhadores e, necessariamente, insatisfeitos com a própria realidade. Compreendemos, portanto, que a leitura permite aos sujeitos imaginar um mundo mais emocionante do que o vivido por eles.

Para fortalecer esta concepção de leitura revisitamos Certeau (1994) que descreveu leitura como o paradigma da atividade tática, o exemplo de uma atividade de apropriação e de produção independente de sentidos que propicia ao leitor transportar para sua vida real as situações com que travara contato por meio do texto, pois se vêem transportados para uma espécie de realidade paralela — um mundo inteiramente novo, repleto de descobertas, encantamento.

Relatos como esses, reforçam a crença de que a leitura e a imaginação ocupam um lugar fundamental na vida de crianças e adolescentes em situação de risco que, para além de suas possibilidades práticas, acabam por construir um espaço entre o imaginário e o real, desmontando a clássica oposição binária entre ilusão e realidade, entre história e ficção (SILVEIRA, 2008).

Essa constatação nos leva a refletir sobre a ideia de que os jovens não se interessam pela leitura. No entanto, as primeiras análises apontam outra realidade, a de que as crianças e os jovens assistidos pelas ONGS pesquisadas, possuem uma relação harmoniosa com a leitura, visto que essa relação assumiu o contorno de uma atividade importante e frequente no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Ressaltamos que a leitura nas duas casas de apoio é efetivada sem obrigação nem limites. Alguns sujeitos inclusive relataram que ela é realizada para fugir da realidade, sonhar, se divertir, e ainda, para se fortalecer e enfrentar os problemas vivenciados.

Refletindo sobre essa motivação, Bamberger (2002, p.2) afirma: “a leitura constitui uma busca além da realidade. O reconhecimento do simbólico nos acontecimentos cotidianos”.

Face ao exposto, podemos pensar que a leitura é evasão, fuga, alienação, válvula de escape perante as adversidades da vida. Por isso, a necessidade de captar informações relevantes inerentes à ação da leitura e sua aplicabilidade na vida do leitor pesquisado. Desejamos a construção de um leitor livre e questionador, não o contrário, que esta contribua para a sua alienação, tornando-o passivo diante da dura realidade do dia-a-dia.

Essa é uma questão complexa, ainda sem respostas concretas, irrefutáveis. Todavia, sabemos que alguns teóricos, a exemplo de Bamberger (2002), defendem a leitura escapista — aquela que remonta à necessidade de satisfazer desejos, escapar da realidade, fugir para um mundo de sonhos, para uma atmosfera, uma ilusão, como ilustrado nas seguintes falas: “a leitura para mim é [...] onde eu esqueço meus problemas”. (CR1–9 anos); “leitura é uma força que me ajuda a ver a vida do meu jeito”. (AD4 – 14 anos).

Outros teóricos, todavia, acreditam que a leitura, qualquer que seja, possui um potencial a acrescentar, a informar, e nunca a alienar o sujeito. Afinal, a vida dos nossos entrevistados é muito dura, eles necessitam dos seus momentos de diversão e escape para continuar a sobreviver.

Essa dimensão nos leva a pensar que o leitor, quando lê um texto literário ou ficção, tem a possibilidade de vivenciar outra realidade, com outros modos de entender o mundo, que de outro modo talvez não fosse possível.

Assim, percebemos que a leitura faz parte das vidas de várias pessoas como uma forma de viajar junto ao livro “com outros modos de entender o mundo” (PETIT, 2008), ou até mesmo na construção de sua própria identidade.

Tais depoimentos dos leitores nos remetem a esse sentido de fuga para outros mundos, como o sujeito abaixo que descobriu nos livros uma maneira fugir dos problemas diários. [...] “é viajar pelo mundo, sair do lugar sem tirar o pé do chão. É buscar conhecimento para vida. É fugir dos meus problemas” (AD8–14 anos).

Ao detectarmos um leque de tendências da leitura, que vai desde o prazer à fuga, fortalecemos a curiosidade de conhecer o sentido mais aproximado da leitura no contexto de crianças e jovens em situação de risco, o que ela provoca, e qual a contribuição para suas vidas.

Nesse sentido, Dumont (1998) adverte que longe se está de podermos aferir com precisão matemática os efeitos da leitura sobre a vivência do leitor. A verdade é que os textos não são neutros, todavia a absorção ou não da leitura, dependerá da subjetividade do leitor, e não dos conteúdos plurais do texto.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma e nos trans-forma, como algo que nos constitui, ou nos põe em questão naquilo que somos. Leitura, não só como um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real, pois não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos (LARROSA BONDÍA, 2002). Portanto, dá para imaginar que, por mais avançados que sejam os recursos contemporâneos de transmissão da informação, não existe informação completa do cidadão sem leitura.

Através da identificação e de trocas entre obra e leitor, as visões de mundo do leitor defrontam-se com visões do mundo da obra. Não se detêm necessariamente numa ou noutra nem se opõem, mas propiciam o fazer de novas tramas, conseqüentemente, de novas compreensões. Tal fato faz o leitor voltar várias ao texto para sentir as mesmas emoções, uma vez que a leitura-prazer é também envolvimento afetivo de busca de superação, principalmente no contexto de instituição de apoio a crianças e jovens que vivem em situação de risco.

Em meio ao desejo de conhecer a concepção de leitura na visão dos sujeitos da pesquisa, surgiu à vontade e a curiosidade (talvez necessidade) de extrair um pouco mais das opiniões acerca do assunto, fato que nos levou a lançar mãos de outros desenhos para análise e interpretação, considerando que nenhum detalhe tem significado único e absoluto. Para tal, analisamos os desenhos (7, 8 e 9).

Os desenhos em destaque mostraram que os sujeitos fizeram referência à *leitura como prazer*, na medida em que foram capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos e a profundidade de suas experiências de leitura. Assim sendo, vejamos:



Elaborado por CR7-10 anos

Elaborado por AD10-13 anos

Elaborado por CR9-12 anos

SUJEITOS E DESENHOS	LEGENDA
CR7 -10 anos – desenho 7	Leitura pra mim é lazer, prazer, é hobbi
AD10 – 13 anos – desenho 8	Leitura pra mim é...Vida, prazer, conhecimento
CR9 – 12 anos – desenho 9	Casa Pequeno Davi, onde eu gosto de ler com prazer

Em sintonia com as falas dos sujeitos, os desenhos acima dão ênfase à leitura como forma de prazer, e refletem a formação de um leitor independente, que procura os seus livros baseados no gosto pessoal e, necessariamente, no sentir prazer, provocado pelo riso, emoção e empatia com a história.

Diante do exposto, constatamos, a partir dos desenhos em destaque que a leitura por puro prazer, no contexto pesquisado, se funde com o gosto de se perder nos livros, como podemos visualizar no eixo significante, a seguir:

EIXO SIGNIFICANTE (2) – Leitura é prazer, passatempo que faz bem

[olhou ao seu redor, franziu a testa e disse...] ler é ter prazer de abrir o livro, abrir a porta dum mundo novo, e viver nesse mundo, só no pensamento. É entrar naquilo que tu ta lendo [pausa]... É uma diversão pra lá de boa! (AD8—14 anos)

[Franziu a testa e disse]. Ler é ter prazer de saber da história, se emocionar, chorar, rir, porque eu tô dentro daquela história que to lendo. Parece que aquela vida é a minha. (AD10—13 anos).

[sorriu e faou...] leitura é gosto e prazer de ler um livro para melhorar a minha cabeça [franziu a testa e coçou a cabeça]. Para escrever e falar mais melhor, conhecer palavras diferente. Mudar o modo da mia vida, as coisas que tão pertu de mi. (CR5—11 anos).

[...] leitura é uma coisa que faço com prazer, porque gosto, sem cobrança, nem obrigação. O resto vêm depois de tudo, né mermu!. (CR9—12 anos.)

[...] leitura dá prazer. Eu fico doidim com as coisas lindas que as histórias conta dentro do livro. Chegu a esquecer que tô triste [sorriu]. (AD12—15 anos).

[um instante de silêncio...depois disse...] leitura pra mi é emoção, alegria. Eu vejo prazer nos livrus. Eu não leu por obrigação, leu porque gosto. Os livros que leu mi ajuda a ter aquilo que eu sonhio. Eu não tenho família, mas a leitura me orienta a querer otra vida, quando eu crescer mais. (AD11—11anos).

Os relatos nos permitem pensar sobre o quão importante é a leitura para a formação desses jovens, pois é feita com prazer, principalmente para leitores vindos de uma parcela da população socioeconomicamente carente, que não se inclui em um grupo seletivo e cujas condições de apropriação da leitura são incipientes. Consentem, também, cogitar a leitura como construção de subjetividade, envolvendo preferências, escolhas e, como diz Pennac (1998), direitos: de pular páginas, de não ler, de ler primeiro o fim e depois o começo, de ler este e não aquele livro. Isso nos alerta para o fato de que o prazer pela leitura não é intrínseco ao homem, mas pode ser cultivado à medida que o sujeito se constrói como leitor.

Aí reside a capacidade do leitor de perceber, de admirar (mirar além) a poesia, o encanto, a magia que há nos textos. Quando lemos não interagimos com o texto enquanto objeto, porque o texto ultrapassa a escritura e se transforma em sujeito. Sujeito com o qual interagimos em um enlace de prazer (BARTHES, 1996).

Nos relatos mencionados, a ênfase dada à leitura como forma de prazer, reflete a formação de um leitor independente que procura os seus livros baseados no gosto pessoal e, necessariamente, no sentir prazer, provocado pelo riso, emoção e empatia com a história.

A leitura-prazer é também envolvimento afetivo de busca de superação, principalmente no contexto das instituições de apoio a crianças e jovens que vivem em situação de risco.

Nessa direção, Yunes (1999, p. 12) afirma: “despertado o prazer, interrogado pelo texto, o leitor voltará muitas vezes agora para somar outras perspectivas, outras percepções e experiências”. Corroborando com o pensamento da autora, ROGERIO e VIDIGAL (2011), salientam:

Por mais esquisito que pareça, prazeres precisam ser apresentados. Você precisa ter acesso, provar e gostar, ou não. Por que as crianças preferem outras atividades, em vez de ler? Será que elas têm livros disponíveis? Há algum adulto – aquele ser que criança adora imitar - por perto delas que ame livros? [...] Você já se deu conta do que há no mundo da literatura? Ele nos dá abrigo, refúgio, medo, conforto, mais dúvidas, novidades, frio na barriga [...] É lá que redescobrimos que não somos máquinas: temos sentimentos - bons e ruins. O mundo da leitura é tão rico que as crianças vão querer ler tudo e ficar com gostinho de ‘quero mais’ (ROGERIO; VIDIGAL, 2011).

Dessa forma, fundamentados no pensamento de Oliveira (1996), enfatizamos que a leitura na perspectiva do prazer, focada nos relatos exibidos acima, espelha o processo de comunicação que o texto por si só representa. Através da identificação e de trocas entre obra e leitor, as visões de mundo do leitor defrontam-se com visões de mundo da obra. Não se detêm

necessariamente numa ou noutra nem se opõem, mas propiciam o fazer de novas tramas, conseqüentemente, de novas compreensões.

Visando, ainda, facilitar o entendimento do prazer da leitura ventilado nas falas e nos desenhos, recorreremos a Barthes (1996) que ao abordar o prazer do texto como um dos motivos para leitura, tece algumas considerações sobre as sensações, que o leitor pode usufruir ao desenvolver uma leitura que seja prazerosa. Faz distinção entre o prazer de ler, definido por ele sem nenhum risco de repressão, e a fruição em doses, de um texto.

Acreditamos que a esse tipo de leitura, torna o sujeito um leitor potente e capaz não apenas de ler, mas de vero mundo, tal como ilustra Rocha (1998) no livro intitulado: “o menino que aprendeu a ver”, cuja história conta as proezas de João, menino que ao aprender a ler, entende que pode perceber mais eventos no mundo, a partir que passa a ver o que o cerca. Nesse sentido, o personagem utiliza a leitura como prática social, ressignificando-a.

Tudo isto confirma a percepção anterior de que a leitura espontânea e prazerosa desenvolvida em espaço destituído de fins instrucionais, caso das ONGS, propicia momentos de interação entre leitor – autor – texto, fazendo vir à tona sentimentos de alegria e prazer, o que não ocorre nas instituições de ensino, onde o ato de ler é realizado com fins didáticos e caracteriza-se como processo de reconhecimento de signos linguísticos, destituída, portanto, de atrativos para conquistar leitores. Daí ser preciso buscar novas práticas para a escola, para que o prazer de ler possa ser difundido e fortalecido.

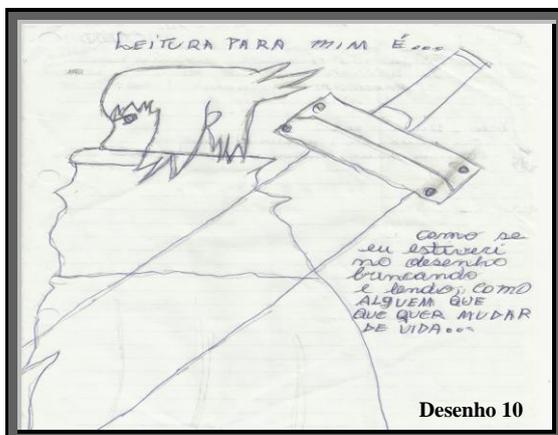
Quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de despertar o prazer de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga (PERROTTI, 1999)

É oportuno lembrar que uma pesquisa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2001) revelou que a quantidade de tempo dedicado à leitura como prazer e lazer na infância e adolescência tende a formar leitores e implica em reflexos na vida adulta. O estudo enfatiza que os melhores leitores leem mais por estar motivados a isso e, conseqüentemente, desenvolve mais o vocabulário e a capacidade de compreensão.

Na pesquisa, apesar de passados mais de 10 anos, o Brasil, a Argentina e o México aparecem junto às nações com os menores índices de leitura entre leitores na faixa etária dos 15 anos. São países onde os estudantes leem menos e onde é menor a diferença de desempenho entre os alunos. Com relação, ainda, a essa questão, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, aplicada pela terceira vez, em 2011, em âmbito nacional, aponta que o

índice de leitura por prazer subiu em 2011: de 75% contra 70% em 2007. Apesar de discreto, esse aumento representa um saldo positivo, uma mudança significativa a contribuir para que o ideal da valorização da leitura se torne uma realidade no Brasil, ideal este, considerado como fundamental por 88% dos leitores brasileiro entrevistados na pesquisa.

Para subsidiar ainda mais as concepções de leituras ventiladas nas entrevistas, elegemos outros desenhos, devido à importância de novos elementos embutidos que exigem novas maneiras de olhá-lo, de perceber e interpretar os elementos presentes no ato de ler. São desenhos, que ao aglomerar diferentes concepções sobre leitura, construíram sentidos que foram articulados para análise, como podemos observar:



Elaborado por AD1-17 anos



Elaborado por CR10-10 anos



Elaborado por AD13-13 anos



Elaborado por CR6-10 anos



Elaborado por CR8–12 anos



Elaborado por AD11–11 anos

Fonte: Arquivos da pesquisa *in loco*, 2012.

SUJEITOS E DESENHOS	LEGENDA
AD1 -17 anos – desenho 10	Leitura para mim é... Como se eu estivesse no desenho brincando e lendo, como alguém que quer mudar de vida...
CR10 – 10 anos – desenho 11	Leitura pra mim é conhecimento, aprendizagem, lazer, imaginação e chama atenção
AD13 – 13 anos – desenho 12	Leitura pra mim é a importante notícia de crescer na vida e na esperança de ler e escrever e desenhar. Mas o que é mais importante é o amor de nós pelos outros. Essa é a minha importância. Ler. Obrigado pela entrevista.
CR6 – 10 anos – desenho 13	O mundo cabe na minha mão
CR8– 12 anos – desenho 14	Leitura pra mim significa comunicação, paz e comunhão com o livro. Paz
AD11– 11 anos – desenho 15	Essa sou eu pensando. Leitura para mim é um mundo encantado cheios de livros e sonhos. Balão representando o pensamento: Princesa lendo um belo livro

De início, deduzimos que os desenhos apontam diferentes concepções de leitura. Porém, todas são expressivas, visto que refletem o ato de ler como possibilidades de alcançar novos horizontes, outras perspectivas de vida através do desenvolvimento de aptidões para construção do leitor enquanto indivíduo crítico socialmente, a exemplo, do desenho (14) que assinala tal concepção como uma possibilidade de **paz**, justificada, talvez pela violência sempre presente na vida dos autores dos desenhos.

Ressaltamos que a transformação humana a partir da leitura é crença que a muitos parece fundada em constatações concretas. Foi assim que, ao longo do tempo, ante as situações de guerra e violência, contextos de deslocamentos populacionais e recessões

econômicas, dentre outras, ganharam evidência nos estudos antropológicos que atribuíam à literatura o poder de resistência à adversidade.

A antropóloga Petit (2009), em sua obra “A arte ler ou como resistir às adversidades”, defende a ideia de que, por meio da leitura, a interioridade do ser humano é modificada, permitindo ao leitor —, sobretudo aquele que vive em espaços de crise — que recupere um sentimento de continuidade. Em suma, pode-se dizer que “para além desses contextos dramáticos, a leitura como o jogo, é uma maneira de se reafirmar, dia após dia” (PETIT, 2009, p.91).

Avançando nas análises identificamos ainda, que os desenhos 13 e 15 refletem a leitura como um mundo encantado, que leva o leitor a sonhar. De posse dessa concepção de leitura e levando em consideração as dificuldades vividas pelos sujeitos da pesquisa, julgamos que a leitura sob esta acepção pode levá-los a desenvolver estratégias de sobrevivência.

Os depoentes pesquisados neste estudo assumem o ato de ler como uma esperança de dias melhores, corroborando com essa concepção Chartier (2001), ao lembrar que a leitura não pode ser reduzida a exigências utilitárias. Os livros devem também fazer sonhar, divertir, permitir a reflexão. Para o autor, o momento da leitura é intenso e, quando vivido em plenitude, propicia, ao leitor, uma experiência enriquecedora do entrelaçamento entre leitura e vida, da qual não há como não sair modificado. Essa modificação resulta na formação. A leitura extrapola, então, a simples decodificação de sinais, amplia-se no entrelaçamento dos significados, na construção de novos sentidos, na compreensão maior do homem, da vida, do mundo.

Assim, acreditamos que a leitura, ao ser entendida como forma de apropriação do conhecimento que tem sentido que cria vida, que vai além de técnicas e dados impostos, credita aos sujeitos a possibilidade de aprender, não apenas para conviver, mas também para apropriar-se de conhecimento e sobreviverem, conforme o desenho (11), quando registra que a leitura é conhecimento, aprendizagem, lazer, imaginação. O somatório desses elementos pode desenvolver nas crianças e jovens, pensamentos críticos sobre seus papéis sociais.

Outro aspecto distintivo revelado nos desenhos e nas falas dos sujeitos, diz respeito ao vínculo articulado entre o leitor, a leitura, a paz e a segurança como pode ser visto nos desenhos 12 e 14. Não é surpreendente esta constatação na fala dos depoentes, visto as inúmeras ações desenvolvidas pelas ONGS pesquisadas, que versam sobre a necessidade de criar elos de paz e segurança, e que favorecem uma cultura de paz, e conseqüentemente, o combate à violência marcante no contexto em que vivem as crianças e jovens em situação de risco.

Tal análise sugere a reflexão do pensamento de Yunes (1999), no que tange à afirmação de que o ato de ler possibilita ao leitor, constatar a ausência de direitos, que lhes são negados durante o seu dia-a-dia e, assim, não permanecer indiferente a essa questão. O que temos nesse momento é uma percepção do sentido da leitura na vida do leitor, não como uma reprodução da realidade, mas sim, como prática, por meio da qual podemos produzir um universo novo. Nesta direção à leitura passa a ser a oportunidade de reconstrução para o leitor, pois, ao entrar em contato com o texto, reelabora-o com sua história e contexto, interpretando e construindo seus próprios sentidos, a partir do que vivencia no texto.

Assim sendo, diante desses relatos percebemos que ler não equivale meramente à aquisição de uma técnica, mas sim relação com o modo de conceber, expressar e relacionar-se com a realidade, com o modo de ser e de estar no mundo, fato que implica além de acesso a bens culturais determinados, também habilidades, atitudes, concepções e valores ligados a vida no tempo e no espaço. Nesse sentido, destaca Bettelheim (1980), quando falamos em leitura, estamos nos referindo às experiências de significação construídas e em construção por sujeitos em contextos históricos, sociais, econômicos e pessoais.

Realizadas as análises dos desenhos comentados, decidimos enveredar pelas regras de interpretação dos seus layouts, isto é, dos designs gráficos apresentados, no intuito de acrescentar um realce nesta etapa. Para tal, seguimos algumas pistas da obra de Bédard (2010) que orientam este tipo de análise, a fim de construirmos uma síntese dos elementos gráficos e espaciais dos rabiscos.

Dessa forma, conhecemos o que há por trás dos desenhos elaborados, apesar dessa pesquisa não ter o propósito de fazer interpretações psicológicas. Nesse aspecto, as diferenças essenciais começam em nível de sexo e das dimensões apresentadas, porque existem disparidades notórias, como podemos observar nos comentários, a seguir:

- **Menino x Menina** – por praxe os desenhos de crianças e adolescentes do sexo masculino estão intimamente ligados à ação e à força, incluem armas, monstros, explosões, guerreiros, (Desenhos, 4, 10, 13). São por consequência mais escuros e até mais agressivos, enquanto que os do sexo feminino estão mais voltados para a natureza e a serenidade, sendo mais contemplativos, incluem, não raras vezes, o sol, as nuvens, flores, casinhas e personagens fantasiosas como fadas. (Desenhos 1, 2, 5, 6, 8, 9, 12). Com um olhar mais atento, observamos que esses detalhes são pormenores que estão presentes nos desenhos desta pesquisa.

• **Dimensões e detalhes do desenho** - a própria posição do desenho é importante: a rigor, o desenho na parte superior do papel está relacionado com a cabeça, o intelecto, a imaginação, a curiosidade e o desejo de descobrir coisas novas. A parte inferior do papel informa sobre as necessidades físicas e materiais que pode ter o autor do desenho. O lado esquerdo indica pensamentos que giram em torno ao passado, enquanto o lado direito, o futuro. Se o desenho se situa no centro do papel, representa o momento atual (BÉDARD, 2010). Assim, seguindo os argumentos da autora, constatamos que os desenhos analisados na pesquisa, quanto às formas, apresentam-se com tamanhos grandes, as figuras, geralmente, cobrem a folha de papel, o que demonstra certa falta de controle e de segurança, outros apontam formas pequenas, significando que seus autores, normalmente, precisam de pouco espaço para se expressar. Podem também sugerir falta de confiança. Há uma maior predominância para o lado esquerdo (Desenhos, 1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 13), significando a necessidade de um apoio adicional, visto que o lado esquerdo indica pensamentos que giram em torno ao passado. Outro detalhe interessante é a presença de *casas* (Desenhos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14), símbolo de morada, que segundo os depoentes representam à extensão de suas casas verdadeiras, nas quais conciliam suas representações com a realidade extraída do seu cotidiano. As janelas representam curiosidade sobre o que se passa diante da vida.

O rol de concepções apresentado sobre leitura simboliza o que mais interessa aos sujeitos da pesquisa; a leitura como forma de lhes dá prazer: ler para passar o tempo, para saciar curiosidades, para se divertir, para obter informação. Os relatos dos entrevistados, portanto, que delinearam a categoria concepções de leitura, permitiram agrupar a subcategoria: *o que, para que e por que leem* os sujeitos envolvidos na pesquisa (ver quadro 8), apresentado a seguir, através das falas dos depoentes quando apontaram à presença da leitura em suas vidas, como uma experiência imprescindível ao desenvolvimento pessoal e social, definida como um gesto cultural por excelência (PENNAC, 1998).

Quadro 8 — O que? Para que? Por quê leem?

SUBCATEGORIA	Nº. DE SUJEITOS	RECORTES DAS FALAS
O que leem?	13	Livros de histórias
	07	Revista em quadrinhos (Gibis)
	03	Jornais
	02	Bíblia
	25	

Por que leem?	01	“Leu porque é bom. Eu me desligo de tudo.” (AD8–14 anos)
	01	“Porque sou curioso, muito curioso mesmo. Porque quero saber das coisas.” (AD4–14 anos).
	04	“Porque aprendo com as histórias.” (AD15–13 anos, AD2–13 anos, AD3–13 anos, AD9–13 anos).
	08	“Porque quero crescer na vida.” (CR6–10anos, CR7–10anos, AD11–anos. Porque quero crescer na vida (pausa)... ter um emprego bom, pra ter o que eu não tenho agora”(AD1–17 anos, CR3–12, CR5– 11 anos, AD13–13 anos, AD12–15 anos).
	06	“Porque posso sonhar com a vida que eu quero ter.” (AD14–17 anos, AD10–13 anos, AD8–14 anos, CR1–9 anos, CR8–12 anos, CR4–11 anos).
	05	“Porque sinto prazer grande em sonhar com um futuro melhor.” (CR9–12 anos, CR2–11anos, CR10–10 anos, AD5–13 anos, AD7–14 anos).
	25	
Para que leem?	05	“Leio pra me distrair e esquecer meus problemas.” (CR9–12 anos, CR2–11 anos, CR10–10 anos, AD5–13 anos, AD7–14 anos).
	08	“Leu pra mudar de vida.” (CR6–10 anos, CR7–10 anos, AD11–11 anos, AD1–14 anos, CR3–12 anos, CR5– 11 anos, CR4–11 anos, AD6–14anos).
	04	“Leu pra aprender e saber de tudo. Ter muito conhecimento .” (AD15–13 anos, AD2–13 anos, AD3–13 anos, AD9–13 anos).
	02	“Leu pra ter paz.” (franziu a testa e piscou os olhos). (CR8–12 anos).
	01	“Leu pra melhorar nuns estudos, porque a leitura faz a gente escrever melhor.” (AD8–14 anos).
	01	“Leu pra aprender a escrever e desenhar.” (AD10–13 anos).
	01	“Eu leu pra ter informação e me atualizar.” (AD4–14 anos).
	03	“Pra minha vida melhorar. (AD14–17 anos, AD13–13 anos, AD12–15 anos)”. “Quando eu leu um livro, vejo na minha cabeça os cenários, as caras dos personagens. E aprendo a ver as coisas doutro jeito.” (AD12–15 anos).
	25	

Nessa seção indicamos os principais suportes de leitura que disputam a preferência dos sujeitos. Os principais suportes de leitura são em ordem de escolha: livros de histórias, revista em quadrinho (gibis), jornais e a Bíblia. Assim, ao analisarmos o quadro (8) constatamos que

os entrevistados, ao serem interrogados sobre *o que leem*, a maioria (52%) afirmou que leem livros de história, isto é de literatura infanto-juvenil, em detrimento de outros suportes informacionais, ou seja, lêem livros literários, tido como aqueles que pretendem emocionar, utilizando-se, muitas vezes, do sentido metafórico das palavras.

A preferência pela leitura de livros de história nos chamou a atenção, haja vista que esse tipo de leitura, geralmente pressupõe um leitor mais habilidoso – aquele que monitora sua leitura – está atrelada a uma representação de leitura menos associada às questões do cotidiano.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 23), trata-se de “uma literatura que vai ao encontro do controle do desenvolvimento intelectual da criança e do jovem e da manipulação de suas emoções”. Ao apresentar diversas interpretações da realidade, torna-se capaz de ir além dos limites do cotidiano e da visão comum, criando simulacros do mundo natural. Na esteira dessa discussão e com o intuito de justificar essa preferência, deslocamos as falas de alguns sujeitos:

[...] prifiru ler livros porque eles sempre trazem algo novo pra mim. Quando eu leu histórias que se parecem comigo, eu volto a pensar que eu posso ter uma vida melhor. AD12–15 anos.

[...] Misintu atraídu pelos livros porque eles mostram vidas parecidas com a minha. Os personagens sentem o que eu sinto, tem os meus poblemas, aí me interessu em saber como eles saíram dessa....(*pausa e sorriso*) (AD14–17 anos).

[...] A leitura dum livro me dá a vontade de viver outra coisa. É uma viagem meia maluca. Ocupa meu tempo e não me faz mal...(*pestanjou e sorriu*). (CR9–12 anos)

Essas respostas evidenciam, possivelmente, que a preferência dos sujeitos por livro de histórias, está relacionada ao fato do mesmo ser considerado um instrumento, enquanto conjunto de textos de valor, que representa à extensão compartilhada do saber humano e possibilita às crianças e os jovens participarem em maior ou menor grau de modo mais efetivo das diversas práticas sociais existentes nas ONGS, principalmente por não terem a sua disposição as TICS, o acesso à informação e ao conhecimento formal, proporcionados, pelo computador.

Há, portanto, de se considerar esses aspectos quando tencionamos justificar a preferência dos sujeitos pela leitura de livros de histórias, pelo fato de que quanto mais soubermos sobre as práticas de leitura desses sujeitos, melhor compreenderemos o real impacto da leitura em suas vidas o que, certamente, pode também resultar em diretrizes para

políticas públicas — sociais e educacionais — voltadas para o letramento de crianças e adolescentes em situação de risco, e conseqüentemente para o incremento da leitura no contexto de exclusão social.

Nessa perspectiva, a preferência por livros mostra o significado social e cultural do livro enquanto “suporte” de conteúdos para a leitura, o que faz com que a ela seja compreendida como uma prática sociocultural. Como diz Chartier (2008, p. 231), assim sendo, modifica-se o olhar que lançamos sobre leitura.

Nas várias falas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que eles se vêm influenciados pelos heróis, grandes homens que passam por inúmeras dificuldades e provocações, mas sempre vencem no final, provocando-lhes respeito e apreço, contribuindo para a formação humana e do caráter desses leitores.

Para justificar, ainda, a preferência pela leitura de livros, buscamos argumentos nas ideias de Petit (2009), quando a autora afirma que um livro, por permitir o distanciamento, a descontextualização da realidade concreta, pode estimular o senso crítico e ainda proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades acerca do viver. Alega também, que:

[...] Pela literatura, podemos nomear estados psicológicos até então desconhecidos e conhecer lados obscuros, ambivalências e contradições do ser humano. Assim, o leitor transforma o texto e é transformado por ele, pois “opera um trabalho produtivo”, entendido como reescrita. Na leitura, é possível alterar sentidos, distorcer, reempregar, introduzir variantes. Acrescenta, porém, que “[...] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.” (PETIT, p. 28-29).

Sobre a preferência da leitura por livro de literatura, buscamos argumentos convencedores para tal fato, nas palavras de Zilberman (1994, p.16), a seguir:

[...] a literatura configura-se como aquele lugar utópico, onde se congrega a cultura e se sintetiza o real, tudo isto ao preço de uma subversão dos valores vigentes e da veiculação de um saber sobre a realidade, que, ainda quando fictícia e fantasiosa, merece mais crédito que as noções que circulam como mercadoria aviltada, a serviço do poder que se deseja questionar. É o que motiva um novo pacto da criança com o mundo, mediado pelo suporte oferecido pela obra literária, num exercício que se faz, primordialmente, a sós, sem a interferência das instituições, sejam pedagógicas ou domésticas. Pois a literatura impõe ao leitor sua solidão e liberdade, já que se sustenta tão-somente do substrato cognitivo que expressa, prescindindo de um interesse pragmático suplementar, mesmo quando empregada no âmbito da sala de aula. Por isso, seu resultado coincide com um crescimento interior, o que repercute na configuração de um pensamento autônomo, com condições de resistir e se posicionar perante a sociedade e seus instrumentos de manipulação.

Os livros e seus gêneros literários costumam exigir habilidades sofisticadas para interpretação de seu conteúdo e avaliação de suas estratégias, componentes que ajudam a formar o leitor competente. A importância da leitura literária deve ser destacada, ainda, pelo papel humanizador que o contato reflexivo com o texto oferece à formação do sujeito leitor. Corroborando com esses argumentos, Bamberger (2002), adverte que o leitor precisa descobrir o que o livro tem para dizer-lhe a respeito da sua vida, de seus problemas e de suas perguntas.

Um exemplo da influência que os livros de histórias exercem sobre a vida das crianças e dos adolescentes em situação de risco está na história registrada, por uma criança que não foi entrevistada, por não se encontrar na ONG no período da pesquisa. A história faz parte do livreto do II Concurso Literário, realizado pela Casa Pequeno Davi (Anexo D), e trata da lembrança dos perigos existentes nos bosques, dos caçadores e dos “felizes para sempre”:

Era uma vez uma borboleta Azul, que desde pequena ela foi abandonada, mas quando ela cresceu, ela começou a procurar seus pais, por todo canto. Quando ela foi para casa, sem saber do perigo, caiu em uma cilada. Tinha um monte de rede e ela ficou presa. Quando ela viu, quem foi, gritou e disse: você caçador! O caçador falou: Vou torrar suas asas. Quando o caçador foi tirar a borboleta da armadilha, ela saiu voando muito rápido e conseguiu escapar. Ela encontrou seus pais que estavam presos e soltou. E depois desse dia eles viveram *felizes para sempre*. (Criança de 10 anos, 4º ano Ensino Fundamental). Participa do Programa de Fortalecimento familiar.

Quando os 8% dos sujeitos revelaram ler a Bíblia, fez aflorar sentimentos, emoções e o reforço espiritual da fé na luta contra as adversidades e os problemas por eles enfrentados. Para que seja possível revelarmos a relação de tal leitura sobre a vida dos depoentes, transcrevemos o seguinte depoimento: “Gosto de ler a Bíblia porque ela me ensina a ser paciente, assim como Jó foi, na sua vida. A Bíblia me ensina a ter esperança pra vencer na vida. Nunca desanimar, lutar pra vencer até em toda situação.” (AD8—14 anos).

Diante desses relatos, a carência e a fragilidade dos sujeitos perante a sua realidade, os incentivam a buscar uma variedade de informações para auxiliá-los a vencer e crescer na vida. As informações adquiridas através das parábolas e dos textos bíblicos constroem uma força sinérgica, estimulam os recursos que os sujeitos têm dentro de si, para gerar ações positivas em prol da melhoria da qualidade de vidas.

Face ao exposto, acreditamos que os resultados obtidos com as crianças e os adolescentes pesquisados, apresentam uma situação *sui generis*, diferente, visto que a relação dos sujeitos com a leitura de livros se configura engendrada no potencial especulativo de um

contexto voltado para a formação humana e a inclusão social, onde a leitura pode significar um auxílio para a compreensão do mundo interior e, por consequência, do mundo exterior. Em um contexto de vulnerabilidade pessoal e social, a leitura não é capaz de reparar as desigualdades ou violências, tampouco de tornar as pessoas virtuosas ou solidárias. No entanto:

[...] contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de destreza. (PETIT, 2009, p. 13).

A leitura, na sociedade, é uma forma de dar voz ao cidadão e é preciso prepará-lo para tornar-se um sujeito no ato de ler. Quer dizer, o livro deve levar a uma leitura/interpretação da vida que ajude o indivíduo na transformação do mundo. Entender a linguagem dos adolescentes e desenvolver livros com a “cara” deles pode fazer com que este público passe a ler mais, adquirindo mais cultura, conhecimento, experiências, desenvolvendo seu poder de imaginação, etc.

Não há maneira melhor de transmitir informação do que por meio de uma história. Por isso ela tem poder. E os livros incorporam esse poder. Cada livro lido tem a capacidade de nos transformar, e essa mudança passa a fazer parte nossa história pessoal. A sequência das obras lidas por cada um é única, pessoal e intransferível.

Ao aprofundarmos as análises do quadro (8) constatamos que 32% dos depoentes se manifestaram que *leem para mudar de vida*. Este é o motivo básico. Uma forte razão: para redesenhar que se lê por necessidade pessoal e intelectual de vencer na vida, crescer em todos os sentidos. A constatação encontra respaldo na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil versão 2012, considerada a maior pesquisa sobre hábitos de ler do brasileiro, quando revela que 35% dos entrevistados, um em cada três, diz conhecer alguém que *venceu na vida, mudou de status social e progrediu profissionalmente*, através da leitura. E, quando aponta que o leitor brasileiro acredita no livro e na leitura como ferramenta eficiente para a mudança de vida das pessoas e para formação política e ascensão social dos cidadãos.

A manifestação sobre ler para vencer na vida acarretou o delineamento do eixo significativo (3) como podemos visualizar a seguir:

EIXO SIGNIFICANTE (3) — Ler para mudar da vida, crescer, ser gente...

No intuito de subsidiar as análises desse eixo temático, revisitamos FREIRE (1982), para se manifestar sobre o assunto. O autor considera a leitura como uma prática de intervenção social que ao mesmo tempo em que ela capacita as pessoas a dimensionar seu lugar na sociedade, permite o desenvolvimento do pensamento crítico para habilitá-las a decidir sobre seus direitos e melhoria da qualidade de vida, ou seja, a leitura não resolve problemas sociais e/ou pessoais, porém se constitui em um recurso essencial para interagir com o real, interpretá-lo e compreendê-lo.

A partir dessas considerações convidamos as crianças e os adolescentes para se pronunciarem a respeito. Alguns, assim se manifestaram:

“Eu sofri muito na vida, [né...] num tenho família. Depois que vim pra aldeia sou uma pessoa mais leve, mais confiante, e como sei ler e escrever tenho chance de vencer na vida. [suspirou profundo e continuou...] quero ser gente na vida”. (AD1-17 anos)

“Eu enfrentei a rua, meu pai me obrigava. Mas, mermo assim, eu acho que to vencendo na vida. Hoje eu tenho uma família, mermo sem ter mais pai e mãe. Vivo com meus irmãos e a mãe que me cria aqui na aldeia. Aqui eu gosto de ler. A casa tem uma sala de leitura. Minha mãe diz qui temo de ler para mudar de vida, arrumar um bom emprego. Quem não sabe ler, não vencer na vida [sorriu, passou a mão na testa e disse...] eu sigu os conselho dela. (AD3-12anos)

Diante dos relatos observamos que os depoentes consideram que a leitura pode contribuir para a sua formação social. Isso fortalece a ideia de que a leitura pode formar leitores críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que habilita o cidadão a compreender o significado dos embates que se manifestam na construção social da realidade, e a pronunciar-se perante seus deveres e direitos. Daí surge a ideia de que é por meio da leitura que o indivíduo adquire competência e conhecimento para agir, ou reagir, por meio de seus discursos.

Neste sentido, a mudança de status social é possível, quando associamos a leitura a uma necessidade básica que amplia a participação dos sujeitos nos benefícios gerados pela qualificação de sua produção social. Todavia, não se trata de formar cidadãos pensando em resolver seus problemas somente com a leitura, é preciso aguçar a sensibilidade e a afetividade para julgar o que é melhor fazer para o projeto de construção de novos sentidos para suas vidas (FERREIRA, 2011). Assim, a leitura é ventilada como símbolo de status ou valor social.

Nos relatos transcritos, percebemos que os sujeitos da pesquisada vêem a leitura como sinônimo de estudo, instrução, aprendizado. Portanto para eles, quanto mais se ler, mais se

conquista status social e condição de mudar de vida. Corroborando com essa ideia Evangelista (1993, p.120) salienta que:

[...] nas famílias das camadas populares no Brasil, quanto mais leitura a pessoa tiver, melhor será sua condição social. Não é esse contexto compreendemos que não é nesse contexto que necessitamos do exercício da leitura, mas através dessa habilidade é possível ascender socialmente, entendendo-se por ascensão social através da leitura, a capacidade de entendimento do mundo em que se vive e de se fazer entender, seja no trabalho, escola, na vizinhança dentre outros espaços de convívio social.

Essa é a paisagem desenhada para retratar as percepções sobre os modos de proceder das crianças e jovens, em relação à presença da leitura em suas vidas, e os motivos que os levam a ler. Diante dos motivos apontados, percebemos uma linha tênue entre os porquês e o para que ler. Ressaltamos que “linha tênue” é entendida como um curto espaço entre um motivo e outro, que embora distintos, em alguns momentos se cruzam, parecendo ter um só significado.

Mas, afinal o que sustenta a diferença entre os motivos que levam os sujeitos aos “porquês e para que ler”, no contexto investigado? Para compreender essa diferença, é preciso fazer um adendo quanto a nuances dessa questão, no que se refere ao aspecto semântico, isto é, ao significado. O “por que” está relacionado à causa, o que levou o sujeito a ler? Enquanto o “para que”, diz respeito à finalidade, leitura para que fim? Portanto, adequamos o discurso e a razão do motivo — a causa e ao fim do ato de ler — a fim de encontrar a conduta adequada a cada caso. Por exemplo, leio porque quero mudar de vida e leio para minha vida melhorar, possuem significados diferentes, um indica a razão e o outro a finalidade de ler.

Essas informações serviram de parâmetro para alcançarmos o objetivo proposto na tese, no que tange a conhecer as concepções de leitura e os modos de agir dos sujeitos em relação *ao que, por que, e para que ler*. Nesse sentido, apesar de esse não ser um objetivo isolado na pesquisa, é possível afirmar que foi alcançado, a partir de indicadores extraídos das falas dos sujeitos.

Diante dos argumentos apresentados, inferimos o pensamento de Salvater (1993, p.35) no intuito de fortalecer as análises das falas dos sujeitos da pesquisa, em torno do que, porque, para que ler. Assim sendo, o autor se posiciona,

[...] de um modo geral, nossas ações, entre elas a leitura, são orientadas por três razões: ordem, costume e capricho. Lemos na escola porque assim é ordenado pelo currículo escolar. Lemos motivados pelo costume [...] porque

a maioria das pessoas assim procede, antes de dormir, no avião, nas férias, no ônibus. Lemos motivados pelo costume, porque a maioria das pessoas assim procede, antes de dormir, no avião, nas férias, no ônibus. Por outro lado, as leituras que fazemos por pura vontade, por decisão própria, sem ancorar-se em nenhum motivo, são caprichos, ainda que seja difícil isolar sujeitos e seus caprichos do cotidiano social. Lemos por necessidade, por ordens sociais, porque precisamos, porque isso nos faz bem. Lemos por comodidade, porque todos que nos rodeiam assim se comportam. Lemos por vontade própria, porque queremos, pois é gostoso, prazeroso. Necessidade, comodidade e prazer: as razões que nos movem a ler. Não são absolutos e podemos compor nossas atividades de leitura mesclando necessidade e prazer. É possível tirar prazer do que lemos por necessidade, da mesma forma que ler por prazer pode tornar-se uma necessidade em nossas vidas.

Essas são algumas “explicações plausíveis do motivo de alguns depoentes terem demonstrado que o sentido da leitura está na possibilidade de, através dela, alcançar metas, ampliar o conhecimento, melhorar de vida, conhecer novos mundos, tornar-se uma pessoa com conteúdo e, portanto, interessante para fazer com que crianças e jovens encontrem mais sentido no ato de ler.

Concluída essa etapa, percebemos que as concepções de leitura assinaladas pelos sujeitos, têm sido focalizadas em estudos e pesquisas na área da Ciência da Informação — leitura prazer; leitura como apropriação de conhecimento, baseadas em processos cognitivos, ou seja, em atividades mentais, tais como: pensar, imaginar, relembrar e solucionar problemas.

Buscar significado mais profundo que fortaleçam essas concepções, foi o nosso intuito, por isso revisitamos Silva (1981), que partindo da premissa básica de que a leitura é atribuição de sentidos, afirma ser uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural. Nessa direção o autor apresenta o paradigma humano do ato de ler, baseado no princípio do ato de comunicar e explicado quando afirma que o leitor, ao buscar a compreensão do texto, executa as atividades de constatação, cotejo e transformação. Segundo Dumont (1998, p. 53),

[...] a constatação ocorre quando o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando as possibilidades de significação; no cotejo, compara os significados atribuídos com os anteriormente introjetados e os interpreta; na transformação, responde aos horizontes evidenciados, reelaborando-os em termos de novas possibilidades.

Podemos assim constatar que a linha das acepções de leitura emitida pelos sujeitos, se articulam ao contexto da Ciência da Informação e sua relação com a formação de leitores, haja vista a CI ao longo do tempo ter se voltado para os problemas do conhecimento e de seus

registros entre os seres humanos no contexto social, institucional ou individual de uso e necessidades informacionais (SARACEVIC, 1995). E, ainda, ter como um dos seus pressupostos: viabilizar o acesso à informação e transmitir conhecimento, para aqueles que dele necessitam, por meio da organização, busca, uso, disseminação e transferência da informação.

A partir das reflexões até aqui efetivadas, apontamos as demais categorias delineadas com suas análises e resultados. Para tal construção, vejamos:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EIXO SIGNIFICANTE
b) FATORES INTERFERENTES	Influências da família Influências da escola Influência dos amigos	EIXO SIGNIFICANTE (4) — Minha família, meus professores não me fizeram gostar de ler.

Um aspecto que influencia as práticas de leitura³⁶ é o meio em que elas estão presentes. Quando o ambiente é alheio à leitura, as crianças e os jovens têm mais dificuldade de despertar o gosto pela leitura e de se tornar leitores, capazes de ler criticamente textos com conteúdos adequados à faixa etária e a vivência, de compreender o valor da leitura como fonte de saber e de entretenimento (KLEIMAN, 1989).

Por conseguinte, a leitura, por ser um processo constante, deve iniciar no âmbito familiar, aperfeiçoar-se na escola e continuar por toda vida, sofre influências de vários fatores em sua práticas, a exemplo da família e da escola, dentre outros. A família como instituição que denota laços sólidos de convivência e de valores, deve iniciar e fortalecer no seu interior a construção de condutas e exemplos necessários para estimular o interesse, a curiosidade e o gosto pela leitura.

Considerando a premissa de que a leitura é uma prática sociocultural a ser iniciada na atmosfera familiar, pressupomos que a compreensão do processo evolutivo das experiências de leitura daqueles que possuem as relações familiares desestruturadas, devem ser entendidas a partir do ambiente e da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, buscamos analisar o alcance das práticas de leitura com as quais os sujeitos interagem no cotidiano das ONGS onde vivem.

Assim sendo, diante de relações fragilizadas que cercam as crianças e os jovens desta pesquisa — em especial no que se refere à família e a escola — surge um grande desafio para as organizações de amparo a criança e ao adolescente, em relação ao resgate dos seus direitos.

³⁶ Nesta pesquisa, as práticas de leitura são as múltiplas ações cotidianas dos sujeitos referentes à leitura, que ocorrem nos espaços das ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS.

Um deles está relacionado ao incentivo à leitura e a formação de leitores, ou seja, o acesso a leitura como forma de apropriação da informação e do conhecimento, que possibilita visões de mundo diversas e amplia horizontes culturais.

A inserção desse direito na esfera das ONGS justifica-se no processo histórico de construção e evolução de ações sociais de atenção à população infanto-juvenil, evidentemente, nas mudanças de concepções, as quais ao longo desse processo realçam que o não acesso à leitura é uma violação de direito e um empobrecimento do desenvolvimento intelectual.

No entanto, somente garantir o acesso à leitura em locais geralmente ignorados — caso das periferias — onde os equipamentos culturais como bibliotecas e museus inexistem, não é suficiente, principalmente quando se pensa na totalidade do público assistido pelas ONGS. É preciso que a apropriação desses instrumentos, no caso específico as bibliotecas, seja efetivado de forma a manter contato com a comunidade, a fim de se tornarem espaços dinâmicos, lugar de entretenimento e lazer para a comunidade, uma vez que a vivência com as práticas de leitura, ao agregar múltiplos saberes, desperta e amplia o interesse pela leitura.

A Casa Pequeno Davi e as Aldeias Infantis SOS tiveram que ampliar seus papéis, repensar suas atividades de ações culturais, para não ignorar os problemas sociais da comunidade. Traçar estratégias, para que os seus espaços, além de democráticos, fossem ocupados com atividades socioculturais (oficinas de histórias, música, esportes, artes visuais, artesanato, cursos, debates) e também a leitura, visando adentrá-la no dia-a-dia da população.

O fato das ONGS não obrigarem as crianças e adolescentes a ler, nos instigam a pensar quais os fatores que influenciam as práticas de leitura direcionadas a esse público. E, quando essas práticas se efetivam, em quais suportes materializam-se?

Quando perguntamos sobre os fatos e as pessoas que mais os influenciaram a ler, 16% dos depoentes, ou seja quatro sujeitos afirmaram que não sofreram influências nenhuma, nem mesmo da família e da escola, mas alegaram motivos pessoais, geralmente, ligados aos valores relacionados à autoimagem e à ascensão social. Esse fato oportunizou o desenho do eixo significativo (4), consubstanciado a partir dos relatos dos sujeitos.

EIXO SIGNIFICANTE (4) — Minha família, meus professores não me fizeram gostar de ler

Diante desses relatos, vê-se que alguns entrevistados não percebem como incentivadores da leitura nem a família, nem os professores. Esse fato, ao ser comparado com

o quadro 7, nos causou estranheza, visto que o mesmo aponta a escola como a responsável pelo primeiro contato dos sujeitos com a leitura. Nesse sentido, esperávamos que os professores liderassem o rol de influência sobre os sujeitos da pesquisa, pelo gosto de ler. Realmente, pode ter sido o primeiro contato, mas não foi o definidor, o que o levou a gostar de ler. Assim sendo, as falas dos sujeitos revelam que a família e a escola têm falhado na missão de incentivar o gosto e o prazer de ler:

[...] “ninguém me fez ler, eu leio porque tenho vontade de aprender e ser gente na vida, por isso eu leu. Ninguém me manda ler, o cabra sem ler não vai aprender nada”. (AD –14 anos)

[...] “eu comecei a gostar de ler quando eu li gibi, ai eu comecei a gostar muito de gibi. Depois aprendi a gostar de ler livro de leitura. Já li vários livros. Os professores não me ajudaram a ler não, nem minha família. Eu quis ler comigo merma (sic). Minha mãe não sabe ler, por isso ela nunca me ensinou a ler. Eu decidi por mim merma (sic). Ler é muito bom”. (CR9 – 12 anos).

Silva (1997) responsabiliza parte desse panorama à má formação dos professores que torna o avanço da leitura diminuto. Todavia, mesmo com as falhas na sua formação, a responsabilidade pelo o incentivo a leitura passa por suas mãos, devendo assumir mais plenamente o seu papel de mediador da leitura.

Posto isso, outras influências foram enfatizadas pelos sujeitos. Alguns enfatizaram que sofreram influência dos mediadores de leitura das ONGS, certamente por esta ter descoberto nas crianças e adolescentes a curiosidade e o desejo de ler. Assim, os mediadores exerceram um papel fundamental de aproximação entre os sujeitos e a leitura. As falas das crianças e dos jovens entrevistados mostram como a presença dos mediadores foi fundamental para a formação dos mesmos como leitores, devido às suas estratégias de leitura estarem sempre permeadas pela ideia de experiência e de encontro, nas quais existe sempre um alguém com quem dividir as tristezas, as angústias, e as esperanças.

Outra influência significativa segundo os entrevistados, diz respeito à liberdade de escolha na hora de ler. Na biblioteca e na sala de leitura das ONGS, cada leitor pode escolher o que deseja ler. Esse ritual pode ser percebido na fala a seguir:

[...] “Quando vim aqui cá, eu já sabia ler. Mas, a leitura daqui é diferente, ninguém obriga a gente ler. Eu leio porque gosto e quero ler. Aqui, eu pego um livro na biblioteca e levo pra ler em casa, me sento com minha mãe e leio em voz alta, pois ela não sabe ler. Só mora eu e ela. O livro que eu não canso de ler se chama, *Quero colar papai e mãe* (Anexo G), que fala de um menino que estava sofrendo muito com a separação dos pais dele, por isso ele imaginava colar sua mãe e seu pai, para viver sempre juntos. Essa

história se parece com a minha vida, por isso eu gosto dela”. (CR10 – 10 anos)

[...] “poder escolher o que a gente quer ler, o que interessa a nós, fais eu ler mais aqui. Converso muito com as meninas da biblioteca quando eu tô com coisa da minha casa. Eu participo de tudo aqui. Eu leio, eu danço, faço minhas tarefas da escola”. (CR2-12 anos)

Face ao exposto, centramos os propósitos da pesquisa na identificação de outros fatores que influenciaram as ações de leitura oferecidas pelos espaços institucionalizados de leitura nas ONGS pesquisadas, ou seja, a biblioteca, a sala de leitura das Casas Lares. Nesses espaços, além de dialogarmos com os sujeitos sobre a trajetória das suas experiências de leitura, a investigação voltou-se para o cotidiano dos sujeitos no sentido de conhecer e revelar como as crianças e os jovens constroem o seu cotidiano, de que forma conduzem suas rotinas, seu dia-a-dia, a fim de burlar os infortúnios, ou entregar-se a eles, visto que a vida nas ONGS é permeada por exigências comuns a qualquer assistido.

Na perspectiva metodológica dessa pesquisa focada na fenomenologia e na etnometodologia, a categoria “prática de leitura x influencia recebidas x suporte em que se materializam”, foi efetivada pela observação, tanto das rotinas das ONGS e dos sujeitos, quanto dos suportes em que as práticas se materializam.

De modo geral, observamos que existem no rol das ações socioculturais das ONGS várias práticas de leitura com usos e funções diferenciadas, a saber: leitura, cultura, esporte, interação social, busca de informações, brincadeiras, arte e lazer. Através dessas ações, crianças e jovens multiplicam as informações que recebem e ao transferirem para outras esferas, revelam a importância de as conhecerem. Assim, passam a se proteger melhor da violência, do abuso, da negligência, e se unem para transformar suas realidades. Como podemos observar no relato a seguir:

[...] “o que aprendemos aqui não fica aqui dentro. Estamos sempre levando os debates para fora, nas nossas escolas, na nossa comunidade, e assim ajudamos a criar uma consciência maior em outros adolescentes”. (Jovem Casa Pequeno Davi, 16 anos).

Em outras palavras, as experiências vividas que a leitura permite é a possibilidade que o leitor tem de passar da experiência muda para a experiência falante, isto é, de narrar a sua vida, de narrar-se. Assim, também, pode-se falar que as práticas são fundamentais para pensar a leitura, porque ela permite que o leitor leia a si mesmo a partir da leitura do outro.

Constatamos assim que ler é interagir Luckesi (2000, p. 4) corrobora com essa ideia ao afirmar que será sujeito da leitura o leitor que, ao invés de só reter a informação, fizer esforço de compreender a mensagem, verificando se expressa e elucida a realidade em suas características específicas, e as transmite para outras pessoas.

Percebemos, também, diante das observações realizadas no período da pesquisa que não é o ambiente socioeconômico que influencia o gosto pela leitura, mas a convivência com as práticas de leitura, e o estímulo dos mediadores da leitura e das mães sociais, seja por meio da leitura dos livros de histórias, gibis, ou jornal da comunidade.

Nessas observações, constatamos que a seleção dos livros utilizados estava articulada a temas relacionados a um determinado contexto, ou a projetos instituídos pelas ONGS. Vejamos alguns fragmentos dessas ações: racismo, leitura – projeto maleta infância, maleta futura – lazer, bazar cultural, artes, direitos humanos, dentre outros.



Ilustrações da esquerda para direita: Maleta da Infância³⁷. Bazar cultural³⁸. Oficina de artes visuais³⁹. Encontro Nacional do Programa Prazer⁴⁰. Campanha contra o racismo⁴¹. Projeto convivência⁴².

³⁷ A Maleta Futura contém uma seleção em DVD do acervo mais recente do Canal Futura e indicações de outras fontes audiovisuais (filmes, documentários, sites etc.), com ênfase no recorte temático dos programas, valorizando o potencial provocador e reflexivo do acervo. Somam-se a esse material textos inéditos e produtos lúdicos, produzidos para auxiliar nas ações de mobilização das instituições contempladas com a Maleta. O Projeto tem como público prioritário crianças de 0 a 11 anos, educadores/as, comunidade escolar e organizações que atuam na temática da educação integral para a infância.

³⁸ O Bazar Cultural é um evento que tem como objetivo apresentar trabalhos da Casa Pequeno Davi e mobilizar recursos para a continuidade das ações desenvolvidas nesses 27 anos no Roger e Varadouro com crianças, adolescentes, familiares e comunidade.

³⁹ Oficina de Artes Visuais trabalhou com a argila, partindo das brincadeiras do universo infanto-juvenil e correlacionando o seu fazer com as obras do Mestre Vitalino. A ideia não foi reproduzir as obras do artista, mas usar o seu método de produzir a sua arte a partir dos brinquedos de seu cotidiano. Pensando as brincadeiras atuais, as crianças e adolescentes reproduziram seu cotidiano por meio da argila como o Mestre Vitalino fazia.

Essas ações, desenvolvidas pelas ONGS pesquisadas, levam à efetiva participação dos sujeitos e da comunidade para as atividades socioeducativas, musicais (área de percussão e metais), incentivo às práticas sistemáticas de fruição de leitura, dentre outras, na perspectiva do desenvolvimento integral e da convivência solidária.

Face ao exposto, verificamos os suportes em que as práticas de leitura se materializam, são veiculadas: por livros, jornais, revistas em quadrinho em consonância com as práticas socioculturais dos sujeitos, visto encontrarem espaço de interlocução nas ONGS. São leituras que falam, sobretudo, de carências afetivas e dramas familiares, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...] “esse livro toca meu coração, sabe porque? A senhora pode até não ligar, mas é a verdade, né? [*ficou com dedo em riste no rosto*]. Na minha situação a gente se torna carente e essa história tem tudo haver comigo. O livro tem o nome [*pausa para pensar, ah, lembrei*] “Adivinha o quanto eu te amo”, fala de um coelhinho que quer mostrar o amor que senti pelo pai dele. Eu nunca pude fazer isso”. (AD1 – 14 anos)

Ao prosseguir as entrevistas, sob o mesmo enfoque, mas visto a partir de evidências diferenciadas, outro adolescente assim se manifestou:

[...] “mias leituras vem dos livros. Umas me marcam outras não. Mais olha! Eu li um livro que fala de uma corujinha bebê que morava no niium com o pai e a mãe, com todo amor e carinho. Um dia ela quis vuar mais caiu do niium. Seu pai e sua mãe cuidaram dela até ela ficar boa. Isso é uma coisa muito linda, porque quantas crianças são abandonadas como eu, pelo pai e a mãe. Ai, eu achei muito lindu. É uma família, assim que eu queria”. (CR9-12 anos).

Os relatos, mesmo se tratando de como as práticas de leitura se materializam, mais uma vez demonstrara a carência afetiva, a ausência do apoio da família, mostrara a forma como os sujeitos envolvidos na pesquisa percebem e do significado às suas experiências no interior das ONGS. Além disso, refletem a maneira como eles agem, a forma das suas ações, o jeito que eles encontram para enfrentar situações corriqueiras que a vida cotidiana lhes impõe. Nesse sentido, em uma das entrevistas realizadas, um adolescente deu a seguinte resposta quando perguntamos como agia diante de algumas dificuldades impostas pelas perdas em sua vida: “A gente sempre dá um jeitinho de arranjar um jeito”.

⁴⁰ A Casa Pequeno Davi representou em Belo Horizonte o Polo de Leitura na Rede (PB) que é composto por oito instituições de João Pessoa, Santa Rita, Bayeux, Lucena e Conde.

⁴¹ Slogan da campanha contra o racismo: “Tire o seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor”.

⁴² Propõe ações educativas que fortaleçam as bases da convivência familiar e comunitária, a fim de contribuir para o processo de reestruturação e autonomia de 100 famílias e 416 crianças das Aldeias Infantis SOS – João Pessoa.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EIXO SIGNIFICANTE
C) EXPERIÊNCIAS SINGULARES DE LEITURA	Leitura e histórias de vida. Leitura e sua influência no cotidiano vivido.	EIXO SIGNIFICANTE (5) — Aprendi a ler na escola. Mas, não gostava da leitura de lá não. Gostava de ler quando minha mãe lia pra mim.

A categoria experiências de leitura merece especial destaque neste trabalho, em razão de tratar-se de uma pesquisa ligada ao aspecto social da leitura e seu efeito na vida do leitor. Portanto, é de certa forma compreensível, que ao analisarmos a questão da leitura no contexto específico de ONGS que amparam crianças e adolescentes em situação de risco, nos preocupamos em desvelar as experiências de leitura desse contingente – adquiridas ao longo do tempo, advindas ou não dessas organizações.

Quando perguntamos sobre suas histórias e experiências de leitura que mais marcaram os sujeitos da pesquisa, afirmaram que esse acontecer se manifestou na escola, todavia o gosto pela leitura se manifestou na família, fato que sinalizou o eixo significativo 5, consubstanciado a partir dos relatos dos sujeitos, a saber:

EIXO SIGNIFICANTE (5) — Aprendi a ler na escola. Mas, não gostava da leitura de lá não. Gostava de ler quando minha mãe lia pra mim.

No discurso dos sujeitos, algumas falas explicitam a sua relação com a leitura. Ao indagarmos, “como a leitura aconteceu em sua vida? Conte-nos sua história de leitura”, alguns depoimentos se destacaram:

RELATO 1 — “Tudo começou assim. Não, não sei mermo quando tudo começou, eu era mais pequeno, só mim lembro que quando meu pai chegava bebo, minha mãe se trancava no quarto com a gente, pegava um livru e começava a ler pra gente dormir. Eu nem prestava atenção no que ela dizia, mas fazia de conta. Depois, fui pra escola e lá a professora lia com a gente, mas era uma história muito sem graça... (pausa). Eu nem gostava. Era mermo um porre, igual aos que meu pai tomava. Depois eu cresci, mas não gosto de ler na escola, porque eu não posso escolher o livru. Gosto mermo de ler aqui. Vou à biblioteca daqui e levo livrus pra ler pro povo lá de casa., Aqui é diferente, eu escuto as histórias contadas na biblioteca. Os livros que mais gostei de ler se chama *Quero colar papai e mamãe e Obax*”. (Apêndice G). (CR9–12 anos) .

RELATO 2 — “Eu mim lembro que tinha uma vizinha, que contava histórias pra as crianças da minha rua. Todo dia ela sentava na calçada e

chamava a gente. Ela não sabia ler história, só sabia contar. Eu deixava de brincar pra ficar ouvindo, ela contar. Com ela eu aprendi a gostar de ler. Eu não me lembro das leituras na escola, que os professores obrigava a gente ler. Hoje eu gosto de ler, porque aqui as pessoas entendem que a gente tem que ler o que gosta. Já li muitos livros, quer saber o nome deles? A arca de Noé, a felicidade das borboletas, quem canta seus males espanta, (Apêndice G). Sempre que tem a hora do conto na biblioteca, eu curto muito, pois tem tudo de bom! A leitura daqui parece comigo. É muito diferente da escola”. (CR8–12 anos).

RELATO 3 — “Aprendi a ler na escola, mas num gosto de ler lá não. Minha mãe me ajudava nas minhas tarefas da escola, mais não sabia ler. Quando eu era pequeno eu não lia nada, pois na minha casa não tinha livro e nem na escola que eu estudava tinha biblioteca. Em casa eu lia gibis e historinhas, que meus amigos me emprestavam. Só vim gostar de ler livro quando cheguei aqui. Todas as manhã eu venho para cá pra aprender coisas que a minha escola não ensina. Aqui tem biblioteca e hora do conto. Eu lembro de uns livros que, até hoje gosto de ler de novo (pausa). É do patinho feio, o natal do carteiro, o amigo do rei, a borboleta azul. (Apêndice G). Hoje leio revistas, contos, poemas, romances. Gosto, mermo dos livros de histórias, porque sempre há uma história parecida com a minha. Com a leitura eu viajo pra bem longe”. (CR2–11 anos)

RELATO 4 — A minha história de leitura começou na escola, quando tinha que fazer minhas tarefas. A professora queria saber, sempre, o que autor falou. Eu não gostava, por isso sempre tirava nota baixa. Meu pai e minha mãe num tavam nem ai! Tudo isso me cansava. Por isso não gostava de ler, tinha preguiça. Mas, isso foi antes de vir pra cá. Hoje eu adoro ler, preencho meu tempo e não penso em besteira. Vim praqui porque fiquei órfão, já não tinha pai, perdi minha mãe e me trouxeram pra cá. Aqui eu estou vivendo legal. Ganhei uma nova família, tenho uma mãe e irmãos, pai não. Estudo, brinco. Os livros que mais gostei de ler, vou dizer agora: “Quero colar papai e mamãe”, “Adivinha quanto eu te amo”, “Só um minutinho”. (Apêndice G). (*Pausa e um suspiro*). (AD2–13 anos)

RELATO 5 — Foi na escola, que eu aprendi a ler pra ser gente. Mas, ler, ler mermo pra valer, eu aprendi aqui. Digo isso porque aqui me ensinaram a gostar de ler. Hoje eu leio, não porque sou obrigada a ler. Leio porque eu gosto. A biblioteca daqui é diferente. Tem à hora do conto com muita gente ouvindo, eu amo. Levo livros pra casa e leio pra minha mãe que não sabe ler. Meu maior sonho é ver minha mãe ler e escrever. Mas, não sei não, viu! Não tem jeito dela aprender. Quando eu era pequena ela contava história pra mim, inventando. Agora, eu conto pra ela, mas de verdade, olhando pro livro que tá na mia mão. (CR5–11anos).

RELATO 6 — “Eu tenho minha cabeça boa. Me lembro direitinho. Aprendi a ler na escola. Depois que conheci as letras. Mas, não gostava muito não. A leitura boa mesmo, era aquela feita quando minha mãe cantava e contava histórias para mim quando era criança. Toda noite, ela contava história, antes da gente dormir. Mas, antes de contar a história ela cantava essa canção: ‘era uma casa muito engraçada, não tinha teto não tinha nada. Ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão’. Logo depois ela começava a história. Ela não sabia ler muito bem não. Mas lia do jeito dela”. (AD12–15 anos).

Essas histórias podem sugerir uma visão um tanto piegas do incentivo ao ato de ler, todavia, mostram gestos e métodos despretensiosos, despojados, que contribuíram para o acontecer da leitura na vida dos depoentes, construíram, criaram múltiplas formas de significação. Portanto, não podem ser negligenciadas, pois são história com elementos e enredos conhecidos por quem participa da realidade de crianças e adolescentes que vivenciam dificuldades econômicas, ausência de equilíbrio familiar e a ambiguidade de pais e familiares.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EIXO SIGNIFICANTE
d) RESSOCIALIZAÇÃO E REINSERÇÃO POR MEIO DA LEITURA	Ações efetivas de leituras. Ressocilização e inserção social.	EIXO SIGNIFICANTE 6 — as práticas de leitura é um benefício que faz renascer a esperança da reinserção social.

A categoria inerente às práticas de leitura e a reintegração social dos sujeitos da pesquisa foi delineada a partir da entrevista (2), realizada com os mediadores de leitura e as mães sociais, que unidos por uma trajetória comum, foi considerada como comunidade de destino, mencionada anteriormente no item 3.4 — e não como sujeitos da pesquisa.

Tal comunidade foi constituída a partir das narrativas, auxiliadas por “perguntas de corte” que asseguraram, definiram e reforçaram sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais. O convívio e a troca de experiências vivenciada entre os mediadores e as mães sociais em companhia dos sujeitos da pesquisa revelaram a existência de um vínculo de amizade e de confiança, algo em comum entre eles. Tal comunidade afirmou que conviver com crianças e adolescentes em situação de risco é algo desafiante e enriquecedor, principalmente quando seu trabalho é reconhecido e valorizado. Assim sendo, a subjetividade, que geralmente acompanha uma comunidade de destino, passou a aflorar. Dessa maneira uma depoente se assim se manifestou:

“Me sinto feliz em poder contribuir com todos que aqui se encontram, excluídos e privados de algo tão importante como a família. Por isso, sou incentivadora de bons exemplos. Eles, aqui, levam a leitura a sério. Eu mostro para eles, o quanto é bom ler. Sou incentivadora da leitura, por isso meu trabalho é acolhido por eles”. (Mãe social – Aldeias Infantis SOS)

A figura das mães sociais como mediadoras reflete a preocupação de pensar a mediação de leitura a partir da idéia, que “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores” (BARROS, 2006, p. 17). Conforme Chartier (2008, p.2), o mediador exerce papel

fundamental de aproximação a partir de diferentes estratégias, entre os desejos do leitor e os desejos colocados em cada livro (CHARTIER, 2008).

Daí a importância em utilizar as falas da *comunidade de destino* (BOSI, 2003), mesmo sem condicioná-las como delimitadoras de fronteiras, da concepção das histórias de leitura dos sujeitos. Tal dinâmica possibilita o encadeamento dos discursos, nos quais, aqueles que convivem diretamente com as crianças e jovens envolvidos na pesquisa, possa se manifestar, falar livremente, contribuir para que as ações de leituras que beneficiam a reintegração social, fiquem registradas no texto final da tese, como “estratégias” de ação ao incentivo do gosto pela leitura.

Assim sendo, o momento da entrevista (2) representou um espaço de diálogo que oportunizou aos mediadores de leitura e as mães sociais se posicionarem diante da questão da ressocialização advinda das ações de incentivo à leitura, publicizando o exemplo que dá certo nas práticas de leituras, fomentadas pela Casa Pequeno Davi e pelas Aldeias Infantis SOS. Nesse panorama, mapeamos alguns livros inerentes a temas que fazem referência explícita aos problemas enfrentados pela maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa. (Apêndice G).

Argumentamos que para o processo de ressocialização ocorrer, é preciso o empenho das organizações em ações afirmativas que partam da base e não só do alto da pirâmide dos elaboradores de projetos políticos e sociais, visto que os problemas cruciais, que geram e alimentam todos os outros, estão na base, no nível de ações simples, mas necessárias, como pelo exemplo mostrado, aquelas voltadas para o incentivo à leitura.

No caso específico das ONGS Casa Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS, que assistem e acolhem crianças e jovens advindas de famílias, na maioria, alheia ao ato de ler, concebemos a ressocialização como um todo constituído, rigorosamente, por um espectro abrangente de requisitos direcionados as questões sociais, ou seja, por ações fragmentadas. Dentre essas práticas a leitura está inserida como alternativa viável, eficaz e capaz de ajudar a promover a inserção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social — mais especificamente aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de perspectivas e projetos para o futuro; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização (ABRAMOVAY, 2002; PINHEIRO, 2001).

Com efeito, as relações em contexto de vulnerabilidade social podem também gerar crianças e adolescentes passivos e dependentes, com a autoestima consideravelmente comprometida. Na maioria das vezes, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio

potencial como ser humano. De forma circular e quase inevitável esse ciclo se instala, reforçando-se a condição de miséria, não só no nível material, como no nível afetivo.

Face ao exposto, argumentamos que a criança e o adolescente em situação de risco precisam ser ressocializadas, devendo as instituições que os assistem promover a sua inserção social, oferecendo-lhes possibilidades para sua autorrealização, que deriva da exigência moral de respeitar a dignidade das crianças e jovens como pessoa humana. Dito isso, inferimos que o aspecto social da leitura em prol da reintegração social pode contribuir para reconstituição da história do leitor.

Apontadas essas circunstâncias, entendemos que a leitura, por ser uma forma de apropriação da informação e de aprendizagem informal, ultrapassa os limites da escola para adentrar nos espaços da educação não-formal, ou seja, nos espaços das ONGS, no intuito de viabilizar a reintegração social das crianças e dos jovens, por elas assistidos. Nesse contexto inscrevemos o eixo significativo da categoria (d) que trata da ressocialização, através de práticas de leitura, a saber:

EIXO SIGNIFICANTE (6) - As práticas de leitura é um benefício que faz renascer a esperança da reinserção social

O eixo apresentado reflete o recorte extraído das falas dos incentivadores de leitura, quando interrogado sobre se as práticas de leituras fomentadas na ONG contribuem efetivamente para a reintegração social de suas crianças e de adolescentes. A disposição dos depoentes em apontar positivamente é total, no que se refere à partilha de experiências, o resgate das habilidades e a superação das adversidades, baseados na formação de recurso sócio emocional e na conquista do empoderamento, viabilizando tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e das adversidades.

“Eu sempre acreditei que a leitura pode ajudar a superar problemas. Por isso, acredito que as ações de leitura daqui fortalecem a todos a se restabelecer das crises e das dificuldades que marcam as suas vidas. Todos se identificam com as histórias lidas, participam ativamente das práticas de leitura, pois a leitura pra eles é uma oportunidade de se tornarem protagonistas da suas histórias. As práticas de leitura é um canal facilitador para **ressocialização**, ou para o fortalecimento do elo familiar das crianças e dos jovens daqui”. (Mediadora de leitura 1 – Aldeias Infantis SOS).

“Eu me sinto satisfeita em ajudar no processo de fortalecimento familiar dessas crianças que vivem cercadas de preconceitos. Eu entendendo todas elas. Nossos diálogos são frequentes, sempre na **esperança** deles serem

preparados para lutar por uma vida melhor para eles. E a confiança é mútua. Aqui, a gente vê nos olhos dele a alegria de poder pegar um livro e levar para ler para família, pois muitas vezes os pais são analfabetos. Sinto que o incentivo à leitura, encontrado aqui na casa, estimula não só as crianças e os adolescentes daqui, como também atraem os pais e familiares a frequentar a biblioteca e a participar das ações socioeducativas da ONG, de um modo geral”. (Mediadora de leitura 2 – Casa Pequeno Davi).

Percebemos nos relatos a importância dos mediadores de leitura no que se refere ao incentivo à leitura nos espaços das ONGS, porque eles são modelos de conduta para as crianças e os adolescentes, de como se comportar diante das mais diferentes situações e na relação com os objetos e com os outros; são referências para a construção de sua identidade. Portanto, a solidariedade, a confiança mútua, a ajuda e o cuidado, mostram a complexa relação entre o caráter provisório da medida de proteção, preconizada pelo ECA e a importância do vínculo entre cuidadores e abrigados para um trabalho de integração social que vise à ressignificação das histórias de vida e a ressocialização dos sujeitos da pesquisa.

“Nós atendemos um público que sofre em casa, na rua, com tanto preconceito, por isso, temos um relacionamento de muita confiança. As crianças sempre querem estar aqui na biblioteca, porque é um local agradável, onde elas leem o que querem. Posicionam-se, ouvem e contam história. Aqui, todos têm seus direitos garantidos. Eles conversam coisas com a gente que com certeza não teriam coragem de contar a ninguém. Quando lemos uma história para ela e elas se identificam com a história, acabam falando coisas das suas vidas, das suas angústias. Acabam passando informações importantes de sua realidade, como maltratos, violências domésticas, abandono e desinteresse da família que, muitas vezes, são levadas ao conhecimento da coordenação da casa para serem tomadas as devidas providências. Por isso, temos certeza que as ações de leitura realizadas aqui, contribuem para **fortalecer a ressocialização**”. (Mediadora de leitura 1 – Casa Pequeno Davi).

“Eu estou na vida deles e posso ajudar a construir a sua história. Fazer com que eles tenham uma vida digna. Os exemplos pra fazer isso, eu encontro geralmente nas leituras feitas nos livros daqui, sempre na **esperança** deles vencerem na vida”. (Mãe social 1 – Aldeias Infantis SOS).

“As práticas de leitura significam uma **esperança**, uma oportunidade para eles terem conhecimento, e um dia, melhorar na vida. Aqui a leitura tem a função despertar a vontade deles em ser gente e enfrentar essa sociedade injusta e cruel. É uma forma deles se comunicarem uns com os outros e de ouvir respostas certas para os seus problemas, através das histórias lidas nos livros. [...] E, assim reagirem diante dos problemas, e das adversidades.” (Mediador de leitura 2 – Aldeias Infantis SOS).

“As práticas de leitura daqui estão sempre recheadas de emoção, traz sempre a perspectiva de amar e ser amado, despertar a **esperança** deles se integrarem na sociedade, de forma digna, pois estarão aptos a continuar a sua história.” (Mediadora de leitura 2 – Casa Pequeno Davi).

Observamos, ainda, que a exteriorização da subjetividade dos depoentes refletiu os laços afetivos e o vínculo de pertencimento entre os mediadores, as mães, as crianças, e os adolescentes, visto que a ligação afetiva e solidária é o elemento-chave para uma relação de confiança e segurança. Ainda, para a construção de novos vínculos significativos, quando a criança e o adolescente, diante de ruptura e descontinuidade em relação a sua vida, tenta reconstituir, estabelecer os nexos de sua história e continuar a construí-la dentro de si. Isso é fundamental para que se sintam componentes de um sistema de cooperação que busca recursos capazes de aperfeiçoar a qualidade de vida e a ressocialização de seus membros.

As falas apresentadas e os colaboradores expressaram a contribuição das práticas de leitura para as crianças e os jovens da pesquisa. Destacaram a importância de esse contingente aprender a ler, reportando-se à riqueza da leitura, enquanto instrumento promotor de mudanças, de modo que as descobertas advindas do ato de ler, repercutam positivamente no âmbito pessoal de todos. Para eles, participar das práticas de leitura simboliza não apenas momentos de aprendizado, mas na perspectiva da vulnerabilidade e do risco, representa uma estratégia determinante do êxito do processo de ressocialização que as ONGS almejam, visto que além de estimular as crianças e os jovens a fazer novas leituras de suas inquietações, assumindo-se enquanto sujeito partícipe responsável por liderar o rumo de sua própria vida, amplia a capacidade de reflexão e análise, de questionar e desenvolver seus pensamentos e suas opiniões.

Os depoimentos acima mostram que as ações de incentivo a leitura, oriundas das ONGS pesquisadas, apontam caminhos de ressocialização para crianças e jovens advindas de famílias desestruturadas, que na maioria das vezes, abandonados, são considerados ameaça à sociedade, devido o meio em que estão inseridos. Refletem a crença dada às ações de leitura como recurso indispensável à inserção social dos amparados pela Casa Pequeno Davi; e pelas Aldeias Infantis SOS, instituições vistas como gestoras de ações que visam a preservação dos vínculos familiares; a integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; o desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; participação na vida da comunidade local. Por conseguinte, são responsáveis pela ressocialização dos seus assistidos.

Os relatos dos depoentes revelam, ainda, indícios do alcance do objetivo da pesquisa, que propõe investigar se as práticas de leituras que ocorrem nos espaços das ONGS contribuem para a construção da autonomia: da capacidade de negociar papéis, reconhecer a alteridade, desenvolver o auto-respeito e o respeito pelo outro, segurança, controle e responsabilidade sobre suas próprias decisões na vida.



Fonte: Kertesz, André. 1914

As palavras são portas e janelas. Se nos debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. [...] Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.

(Queiroz)

5 CONCLUSÃO: EM BUSCA DO PONTO FINAL

No início da pesquisa fomos impulsionados pela curiosidade intelectual, própria daqueles que buscam expandir a compreensão de um objeto a ser estudado, conforme o rigor científico que a ciência exige. Buscávamos analisar o efeito da leitura na vida de crianças e adolescentes em situação de risco, a partir de suas histórias e experiências leitoras.

Na medida em que a pesquisa se desenvolvia, constatamos que as descobertas do percurso revelaram nuances e singularidades que antes não havíamos pensado, levando-nos a aprofundar ideias, expectativas e interesses. Assim sendo, na medida em que as descobertas foram desveladas, encontrávamos respostas acerca das visões dos sujeitos sobre suas histórias de leitura, delineadas a partir das experiências vividas. Isso viabilizou averiguar o sentido da leitura em suas vidas.

Diante da trajetória percorrida entre avanços e momentos de dificuldades, percebemos que a pesquisa alcançou os objetivos propostos, por conseguinte respondeu às questões delineadas na problemática de pesquisa, uma vez que estas têm relação direta com os objetivos. Portanto, foi possível analisar qual o sentido da leitura na vida crianças e adolescentes economicamente carentes que moram, e/ou são assistidos por ONGS, cuja missão é a reintegração e o resgate da cidadania.

Percebemos, ainda, que as informações desencadeadas permitiram compreender que as histórias de leitura dos sujeitos foram construídas a partir de textos que se identificam com situações concretas de suas histórias de vida, a exemplo dos adolescentes que disseram: “Me sinto atraído pelos livros porque eles mostram vidas parecidas com a minha. Os personagens sentem o que eu sinto, têm os meus problemas, aí me interessa em saber como eles conseguiram sair dessa”. “Esse livro toca meu coração, sabe porque? A senhora pode até não ligar, mas é a verdade, né? Na minha situação a gente se torna carente e essa história tem tudo haver comigo. O livro tem o nome ‘Adivinha o quanto eu te amo’, fala de um coelhinho que quer mostrar o amor que sente pelo pai dele. Eu nunca pude fazer isso.”

Fatos como esse geraram o resultado surpreendente, de que a leitura no contexto da educação não-formal, particularmente de ONGS, pode permitir aos leitores se perceberem nos textos, fazer articulação entre a razão e a imaginação, por meio do prazer e do gosto de ler. E, nos levou entender que é preciso pesquisar mais nesses contextos, conhecer o quê, por que e para que se ler em ambientes marcados pela exclusão social, abandono e adversidades, a leitura dá certo.

Em relação ao percurso metodológico adotado, acreditamos terem sido adequadas as propostas delineadas pela pesquisa, pois permitiram um olhar cauteloso frente às descobertas inerentes as questões que nos inquietavam. A opção pela fenomenologia articulada com a etnometodologia auxiliou principalmente no desvelamento de algumas questões importantes e não ditas, pois conforme postulava Garfinkel, a intencionalidade das ações nem sempre coincide com os relatos descritivos desta mesma ação. Mesmo que seja o próprio sujeito que esteja descrevendo uma ação, por mais corriqueira que venha a ser, seu relato pode estar permeado por suas ‘leituras’, pelo sentido que dado à ação, necessita ainda de todo um conhecimento e análise do seu contexto para captar a realidade.

Inferimos que a utilização dos desenhos comentados enquanto instrumento completar na coletada de dados confirmou as expectativas de alcançarmos melhor resultado para o que desejávamos descobrir, visto que a linguagem infantil não é capaz, por si só, de proporcionar tal resultado.

Constatamos a incipiência, ou fragilidade de pesquisas inerente aos estudos sobre leitura voltada para os leitores, no que diz respeito à contribuição da leitura à sua bagagem informacional. Estamos falando de pesquisas que partindo da visão leitor, apontam como estes fazem uso da leitura, revelando qual o efeito desta prática em suas vidas. Tal experiência confirma que a leitura é um objeto de investigação para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, todavia, apesar da ampliação de estudos e pesquisas desenvolvidas sobre esse tema, poucos se voltam para crianças e adolescentes em situação de risco, especificamente para aqueles que vivem ONGS e/ou abrigos ou outras situações de risco. Durante a revisão de literatura, contabilizamos um número reduzido de autores trabalhando esse tema de pesquisa, principalmente na área da Ciência da Informação.

A literatura sobre etnometodologia é relativamente vasta, entretanto, no campo da Ciência da Informação, em especial no contexto brasileiro, ainda se mostra incipiente. Tal fato faz com que exista uma lacuna de estudos e pesquisas etnometodológicas na área.

O direcionamento dessa visão mostra que os trabalhos revisitados com enfoque nas crianças e jovens em situação de risco por instituições de amparo à infância e à adolescência, em sua maioria, foram produzidos por sociólogos, antropólogos ou educadores. Há, portanto, a ausência de uma discussão do tema a partir do campo da Ciência da Informação, muito mais ainda no enfoque acesso à leitura.

Neste contexto, é importante destacar a realidade das ONGS Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis SOS, no que se refere às ações de incentivo a leitura que contribuem para a função social de promover a ressocialização das crianças e dos jovens ali amparados. É

importante entender a discussão do tema, visto que se trata de uma realidade jurídico-social inerente à concessão de um direito e geralmente não é dada pela sociedade à devida importância ao acesso à leitura, como forma de apropriação de informação e de conhecimento.

É natural e desejável que esse direito seja exercido sem complicações. Contudo, isso não expressa em geral a realidade no país, nos espaços tidos como os mais propícios à formação de leitores: a família e a escola. Essas, com raras exceções, não têm firmado a leitura em atividades prazerosas, visando estimular o gosto pela leitura. Opostamente, nos espaços de leitura das ONGS pesquisadas, foi verificada uma preocupação constante voltada às ações de incentivo à leitura, tendo como meta clara a formação de leitores e pessoas, haja vista a frequência contínua e espontânea dos leitores pesquisados revelando o interesse pela leitura. Nesse sentido, leitores “frequentemente”, envolvidos e, portanto, “proficientes”, costumam descobrir o prazer da leitura, e esta foi uma dimensão exibida nas concepções de leitura construídas pelos sujeitos da pesquisa.

Dentre os resultados mais significativos da pesquisa, está o sujeito que se apresentou a nós, nos confiando sua intimidade e dividindo conosco suas experiências, mostrando uma ênfase na ação orientada para reorganizar suas vidas. Vale lembrar que é também através de um conjunto de ações sintonizadas que o fenômeno se apresentou, quais sejam, leitura, lazer, espaço familiar reconstituído nas ONGS, amizades e outras estratégias que incluem o sujeito no convívio social e o engrandece enquanto cidadão capaz, reforçando a leitura enquanto dispositivo de inclusão.

Percebemos que a leitura encoraja as crianças e os adolescentes da pesquisa a se adaptar ou evoluir positivamente frente às adversidades, a fim de produzirem transformações em suas próprias vidas com autonomia, liberdade e responsabilidade. Isto compõe um saber que leva à resiliência⁴³ e ao empoderamento⁴⁴ individual e coletivo.

Outro aspecto interessante em relação aos sujeitos da pesquisa diz respeito à solidariedade estabelecida entre eles. No momento das observações *in loco*, percebemos que as diversas dimensões analisadas nesta investigação foram sustentadas, em grande parte, pelas relações e redes que se formam ao longo das práticas sociais desenvolvidas no cotidiano das

⁴³ Termo grego que significa a capacidade de uma pessoa lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, independente da situação.

⁴⁴ Possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro.

ONGS, como podemos observar no relato: “Quando às vezes não temu algum material, alguma coisa, a gente passa um pro outro, né? A gente se ajuda, viu! Isso é cooperação entre nós que tamo aqui”. (AC5 – 11 anos)

Uma constatação significativa diz respeito à forma harmônica encontrada pelos sujeitos para relatarem suas histórias de leitura associada aos fatores sócio-histórico-culturais que lhes constituíram, como podemos observar na fala. “Eu enfrentei a rua, meu pai me obrigava. Mermo assim, tô vencendo na vida. Hoje tenho uma família, mermo sem ter mais pai e mãe. Vivo com meus irmãos e a mãe que me cria aqui na aldeia. Aqui eu gosto de ler”.

É oportuno lembrar que as crianças e os adolescentes, mesmo experimentando situações cotidianas árduas, apresentaram expectativas em comum, delineados pelo anseio de um melhor convívio social, seja em se tratando de um novo ambiente familiar, seja em se tratando do *locus* comunitário, a exemplo das ONGS.

Fazendo um recorte em relação aos achados da pesquisa, que se constituíram em respostas as questões formuladas, concluímos que:

- as histórias de leitura das crianças e dos jovens envolvidos na pesquisa tornaram-se o eixo condutor das reflexões configuradas como parte de um processo investigativo, intrinsecamente ligado ao contexto, às atitudes, aos valores, e às referências consolidadas, paulatinamente, no cotidiano desses sujeitos. Consequentemente são histórias com elementos e enredos sinalizados por fatores interconectados que escapam ao controle desses sujeitos, dificuldades econômicas, violência, ausência de planejamento familiar, dentre outros. Todavia, constatamos que mesmo diante das adversidades, a história-bagagem que a criança ou o adolescente leva para o abrigo não é marcada apenas por experiências negativas. Podemos confirmar essa assertiva, através da gama de sentidos atribuídos à leitura como prazer, viagem, sonho, conhecimento, descoberta, comunicação, lazer, crescimento e aprendizagem. Nesse sentido, destacamos alguns comentários extraídos dos desenhos comentados durante a pesquisa: “leitura é uma força que me ajuda a ver a vida dotru jeito. Eu sou sempre uma pessoa que quer mudar de vida”. “Leitura é uma coisa que ajuda a gente aprender e a crescer. Quando eu estou lendo parece que eu tô viajando”.
- As práticas de leitura desenvolvidas na Casa Pequeno Davi e nas Aldeias Infantis SOS são atrativas, cheias de opções, ao contrário das realizadas nas escolas frequentadas pelos sujeitos da pesquisa, onde na maioria das vezes reina a obrigatoriedade e o desinteresse, práticas rotineiras que não favorecem o gosto pela leitura. Para subsidiar essa afirmativa, resgatamos a

fala de um adolescente de 12 anos assistida pela Casa Pequeno Davi: “aqui, eu mim cheguei aos livros e aprendi a gostar de ler, não tinha outra coisa pra eu mim divertir. Tudo o que eu li antes, foi de mentirinha, pois fui obrigado a fazer. Eu ficava triste quando lia. Me dava sono. Aqui é diferente ninguém me obriga a ler. Leio porque eu gosto.”

- As práticas leitoras encorajaram as crianças e os adolescentes a ampliar suas relações sociais. Ajudaram de modo positivo, na medida em que organizaram suas ideias, extravasaram suas emoções, enquanto membros de uma “comunidade” que partilha determinados códigos de interpretação de textos, códigos estes que foram aprendidos na própria comunidade. Tal afirmação pode ser reforçada diante do relato em destaque: “leitura pra mi é emoção, alegria. Eu vejo prazer nos livros. Os livros que leu mi ajuda a ter aquilo que eu sonio [...] a leitura me orienta a querer outra vida, quando eu crescer mais”. Isso demonstra que a posição social ocupada por eles e as condições econômicas mesmo demarcando as desigualdades nas oportunidades e nas condições para o seu desenvolvimento, não conseguiram torná-los necessariamente inferiorizados. Como todas as outras crianças e jovens de sua idade, sonham com uma família afetivamente agregada, querem um futuro com mais igualdade e dignidade, sucesso profissional e social. Os relatos dos sujeitos deixam transparecer um pouco da sua história de vida e das situações vivenciadas no abrigo. Ao mesmo tempo em que eles participavam das práticas de leituras nas ONGS, reciclavam suas emoções e reinventavam suas realidades, confirmando que ler é um auxílio importantíssimo ao emocional e ao intelectual do ser humano.

As experiências de leitura advindas das práticas leitoras das ONGS pesquisadas estão diretamente relacionadas às propostas de inclusão e ressocialização de crianças e adolescentes participantes dos seus projetos sociais, uma vez que as informações mediadas pela leitura compõem um saber que leva à autonomia, a resiliência. Citamos como exemplo um momento da pesquisa que reflete essa afirmação: “as práticas de leitura daqui despertam a esperança das crianças e dos jovens se integrarem na sociedade, de forma digna, pois estarão aptos a continuar a sua história.” (Mediadora de leitura da Casa Pequeno Davi). Escolher o termo resiliência para enfatizar o papel das ONGS na ressocialização dos abrigados é falar sobre um viés de enfrentamento e de possibilidade de superação.

- As ONGS Casa do Pequeno Davi e Aldeias Infantis SOS desenvolvem práticas de leitura em seus espaços, como um papel ressocializador. Promover a ressocialização é instigar a participação social dos seus assistidos, de forma a mostrar, que apesar da situação de risco

rotulada em suas vidas, podem aprender a viver socialmente. Daí a importância de medidas ressocializadoras que atuam de maneira decisiva para uma nova humanização e inclusão social, visto que a institucionalização prolongada pode impedir a ocorrência de condições favoráveis ao desenvolvimento dos abrigados. A pesquisa mostrou que em situações extremas, como no desligamento do convívio familiar por evidências de violação dos direitos da criança e do adolescente, o processo de reintegração familiar torna-se mais complexo e demorado. Todavia, as crianças e os adolescentes passam a ter forte ligação com a possibilidade de construção de um vínculo significativo com os profissionais que atuam nas ONGS, como pode ser observado na fala de uma mãe social: “Eu estou na vida deles e posso ajudar a construir a sua história. Fazer com que eles tenham uma vida digna. Os exemplos pra fazer isso, eu encontro geralmente nas leituras feitas nos livros”.

- É imprescindível reconhecer o protagonismo das crianças e jovens assistidos por ONGS diante das condições que cercam suas experiências. Nesse sentido uma criança – com 10 anos de idade – da Casa Pequeno Davi se manifestou: “Quando vim aqui pra essa casa eu já sabia ler. Mas, a leitura daqui é diferente, ninguém obriga a gente ler. Eu leio porque gosto e quero ler. Aqui, eu pego um livro na biblioteca e levo pra ler em casa, me sento com minha mãe, e leio em voz alta, pois ela não sabe ler”. Constatamos, portanto, que o estímulo ao protagonismo juvenil colocado nas ações das ONGS, contribuem para o desenvolvimento e a inclusão de crianças e adolescentes que vivem sob medida protetiva de abrigo, de modo a diminuir a distância que os separam dos demais sistemas da sociedade.

As crianças e adolescentes envolvidos nessa pesquisa têm uma história de vida que explica a sua chegada nas ONGS pesquisadas. Nenhum chegou por livre e espontânea vontade, todos chegaram para se livrar do abandono, da miséria e das condições precárias de vida, como podemos ver nesses relatos: “Eu sofri muito na vida, num tenho família. Depois que vim pra aldeia sou uma pessoa mais leve, mais confiante”. “Mas mermo assim, eu acho que to vencendo na vida. Vivo com meus irmãos e a mãe que me cria aqui na aldeia”. Foi possível observarmos, também, que a mãe ocupou um lugar privilegiado no discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa. No entanto, a visão que eles têm da mãe talvez seja mais idealizada do que real. Nos depoimentos foi possível constatar tal possibilidade, quando assim os sujeitos se manifestaram: “Eu lembro que mia mãe lia pra mim pra mi dormir. Eu ajudava ela a passar as páginas do livro.” “Foi mia mãe que me deu meu primeiro livro de presente. Eu num sabia nem ler. Ela leu pra mim.

Postas essas considerações, notamos que após muitos anos de luta pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, percebemos que as ações em prol da democratização do acesso à leitura precisam estar articuladas e serem consolidadas com a responsabilização de todos, como prevê o ECA. Se entendermos que é dever da família, da escola, do poder público e da sociedade civil garantir esses direitos, devemos prevê-los em todas as instâncias públicas, inclusive nas ONGS. Identificamos nesse aspecto a maior contribuição dessa pesquisa, no sentido de levar para a Ciência da Informação essa faceta de discussão.

A pesquisa serve como ponto de partida para outras pesquisas na área da Ciência da Informação. Em primeiro lugar, sugerimos a continuidade deste estudo, ampliando-o para ONGS de outras cidades do Brasil, a fim de confrontar os resultados obtidos com os do presente estudo, realizado na capital de João Pessoa. Incluindo nessa sugestão, registramos algumas recomendações:

- Para a Casa do Pequeno Davi e as Aldeias Infantis SOS - ampliar e reforçar o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura como potencial de ressocialização. Nesse sentido, seria importante desenvolver ações, a fim de observar, ouvir e interpretar a fala dos seus amparados, a fim de realizar uma análise crítica e cautelosa da realidade vivenciada, para subsidiar a elaboração de programas socioeducativos e conduzir formas de atuação que favoreçam a efetivação dos direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Para a Ciência da Informação - realizar, efetivamente, mais estudos e pesquisas cujo foco seja compreender a leitura no processo de mediação e apropriação da informação em contextos de periferia, de marginalização. Ampliar investigações sobre o acesso à leitura e à informação como um bem público, um direito de todos, especialmente para públicos muitas vezes esquecidos, a exemplo dos idosos sem casa e sem família, presidiários, hospitalizados e meninos de rua. A responsabilidade social da CI é evidente e pode ser replicada em qualquer desses contextos, respeitando apenas as suas especificidades.

É oportuno lembrar que os sujeitos da pesquisa, mesmo experimentando situações cotidianas árduas, apresentaram expectativas em comum, delineadas pelo anseio de um melhor convívio social, seja em se tratando de um novo ambiente familiar, seja em se tratando do *locus* comunitário, a exemplo das ONGS. Dentre os resultados mais significativos da pesquisa, está o fato de o quão difícil foi o acesso aos sujeitos. Acesso não apenas no sentido

de chegar próximo, dialogar, mas no sentido de alcançar aquilo que se escondia nas falas, nos gestos e nas histórias presentes na relação pesquisador/pesquisados.

As ONGS, cenário da pesquisa, em parceria com as práticas de leitura desenvolvidas, expressam um campo aberto à participação, calcado pela necessidade de aproximar e incluir pessoas, construir vínculos e despertar a autonomia e a cidadania de seus amparados, de modo que eles mesmos possam buscar e encontrar condições relacionais ao seu fazer.

Portanto, é imprescindível que essas práticas adquiram nuances construtivas e de apoio social. Nesse enfoque, o material empírico trabalhado permitiu reconhecer efetivamente como se desenvolve eficazmente a leitura no contexto das ONGS, visto que a partir dessas práticas de leituras, crianças e jovens adotaram novos comportamentos e novas posturas de lidar com os seus problemas, onde certamente a leitura se inclui.

Os sujeitos que participaram da pesquisa têm buscado reorganizar suas vidas, seja através da leitura, de amizades ou qualquer outra estratégia, enquanto dispositivo de sobrevivência e de resiliência.

Face ao exposto, consideramos que a presente pesquisa alcançou o seu propósito, ao trazer subsídios relevantes a respeito da leitura, não somente como uma prática social movida por condicionantes diversas, mas também como uma conjunção de elementos, desde a história pessoal dos leitores até os fatores que favorecem ou desfavorecem o acesso aos bens culturais e ao conhecimento.

Acreditamos que conseguimos uma aproximação maior com a temática, no sentido de apontar contribuições importantes no que diz respeito à participação da Ciência da Informação na elaboração de políticas públicas sociais, especificamente no tocante ao promoção do gosto pela leitura. Também, para a educação não-formal, para levar em conta as destrezas desenvolvidas nas ONGS. A CI, conhecendo as peculiaridades e tendo uma visão da realidade em que vive esse grupo, pode se envolver de forma mais efetiva na garantia dos direitos garantidos por lei, conferindo-lhe um acompanhamento mais apropriado para a qualidade de vida e na promoção do incentivo a leitura e ao acesso aos bens culturais, de forma geral.

Outro fator importante considerado foi à participação dos mediadores sociais e das mães sociais das ONGS — comprometidos eticamente com o trabalho — que nos aproximaram do cotidiano vivido pelos sujeitos da pesquisa. Esses profissionais reconhecem, que para além dos esforços escolares, da música, da dança, do artesanato e de todas as ações inerentes aos projetos da Casa Pequeno Davi e das Aldeias Infantis, os espaços dessas ONGS são importantes alicerces para a formação também do leitor, via diálogo aberto sobre os

problemas sociais comuns a eles. É nesse quesito que essas ONGS são reconhecidas pelas crianças e os adolescentes da pesquisa, como uma força que dá rumo às suas vidas e lhes oferece ações para situá-los no mundo.

Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para instigar os pesquisadores a repensar a amplitude e a complexidade das políticas de acesso à leitura, no intuito de buscar alternativas efetivas de ações transformadoras no espaço dos estudos de usuários na área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, visto a variedade de fatores de natureza social, cultural e política, envolvidos.

Através desses argumentos, fica claro o sentido que atribuímos ao título desta tese, ou seja: Do limiar da casa ao olho da rua. Traz, em síntese, o sentido dado à leitura pelas crianças e adolescentes que estão no limite da vulnerabilidade pessoal e social. Dessa forma, a casa e a rua representam o reflexo de uma contradição, onde a casa representa a segurança, a vitória, o sonho e a rua, a realidade concreta caracterizada pelo abandono, o descaso e a violência.

Diante de tudo o que foi dito, esperamos que a pesquisa possa não apenas representar uma linha de chegada, mas revelar um ponto de partida para outras investigações, tomando-se por base as contribuições da leitura efetivadas em ONGS como instrumento de ressocialização de crianças e adolescentes em situação de risco. Esperamos, assim, que o estudo possa impulsionar novos desdobramentos investigativos, com vistas a consolidar cada vez mais a leitura, enquanto uma forma social de atenção às crianças e adolescentes.

Para finalizar, enfatizamos que é ilusório pensar que a leitura é a grande redentora das crianças e dos adolescentes em situação de risco. Não dá para ignorar a incipiente incidência de estudos sobre a temática trabalhada nesta pesquisa, que apesar de ser um tema importante, é ainda pouco aprofundado em pesquisas. Por isso, acreditamos que a presente pesquisa possa lançar luzes sobre a ressocialização do contingente pesquisado, por meio do incentivo à leitura, proporcionado por atividades lúdicas, calcadas na experiência de educadores conhecedores das práticas que funcionam com os sujeitos que lidam na sua proposta de trabalho. E, assim, poder compreender as múltiplas alternativas utilizadas por ONGS, para evitar que muitas crianças abandonem o limiar da casa, para lograr o olho da rua.



Fonte: Kertesz, André. 1914

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

(Benjamin, 2004)

REFERÊNCIAS

ABATH, Rachel Joffily et. al. Experiência de serviços informacionais para comunidades economicamente desfavorecidas na cidade de João pessoa – PB. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.6, n.1, p.30-38, jan./dez. 1996.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, G. M.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO/ BID, 2002.

ABRAMOVICH, Fanny. Por uma arte de contar histórias. In: _____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALBUQUERQUE, Heloise Talita Alves de. **A liberdade assistida como medida de inclusão social para adolescentes tidos como autores de atos irracionais**. João Pessoa, [s.n.], 2007.

ALCÂNTARA, Cristiano Rogerio. **Redes de leitura: uma abordagem sociocultural do ato de ler**. São Paulo, 2009. 124f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ALENCAR, Chico. Um povo de leitores. In. AMORIN, Galeno (Org.) **Política públicas do livro e da leitura**. Brasília: OEI; São Paulo:Cultura Acadêmica, 2006.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.) **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; SILVA, Jamile Borges da (Orgs.) **Educação e cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2001.

AMORIN, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil: 2007**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Informação e formação de leitores no cenário de uma educação neoliberal globalizada. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.7, n.1, p.100-194, 1997.

_____. A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2007.

ARANTES, Esther Maria. De criança infeliz a menor irregular: vicissitudes na arte de governar a infância In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Hiliana

de Barros Conde. Payché: **Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.3, p.21-27, set./dez. 2003.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga. **A construção social da informação**: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais/ONG's brasileiras. Brasília, 1998. 221f. (Tese) Doutorado em Ciência da Informação - Universidade de Brasília.

ARAÚJO, Mônica Lopes Folena; BARRETO, Edna Silva Barreto. A etnometodologia como abordagem metodológica desveladora de práticas pedagógicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão/SE. **Anais...** São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2012. p.1-12.

ARENDT, Hannad. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.29, n.2, p.7-15, maio/ago. 2000.

_____. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/RJ: Ed.Vozes, 1998.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Francisco B. O uso das histórias em quadrinhos na psicoterapia da infância. **Revista de Psiquiatria Clínica**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.9-15, 1994.

AUSTIN, J. L. **Philosophical papers**. Oxford: Oxford University Press, 1961.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte, n.5, p. 11-43, 1993.

BARRETO, Aldo A. Uma quase história da ciência da informação. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v.9, n.2 2008. Disponível em <http://www.dgz.org.br/abr08/F_I_art.htm> Acesso em: 04/12/2008.

BARROS, Maria Helena T.C. de. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo. Ed. FA, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. 4.ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BEDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. /S.l/: Ed. Isis, 2010,

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BENJAMIN, Walter. In BOSI, Ecléa. **Memórias: aspectos sociais**.- São Paulo: Schwarcz, 2004

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIAGGIO, A. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo, Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. Companhia das Letras: São Paulo, 2003.

BRASIL. **Código de Menores: Lei nº 6.697/79**. Comparações, anotações, histórico. Brasília: Ed. Senado, 1979.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Cap. I.

BRASIL. Decreto Lei nº. 93. **Cria o Instituto Nacional do Livro**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1937.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1991.

BRASIL. Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUDD, J. M. Phenomenology and information studies. **Journal of Documentation**, London, v. 61, n. 1, p. 44-59, 2005.

CALLIGARIS, Luiz Carlos. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. São Paulo, 2000.

CAMPELLO, Bernadete Santos et. al. **A internet na pesquisa escolar: um panorama do uso da Web por alunos do ensino fundamental**. 2000. Disponível em <http://www.eci.ufmg.br/gebe/Publicacao:Artigos_e_trabalhos_em_eventos> Acesso em: 12 jan. 2012.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ENANCIB, 5º., Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. 1 cd-rom.

_____.What is information science for? A philosophical reflection. In: VAKKARI, P.; CRONIN, B. (Eds.). **Conceptions of library and information science**. London: Taylor Graham, 1992.

CASTILHO NETO, José. **PNLL: textos e histórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Conhecimentos, pesquisa e praticas sociais em Ciências da Informação**. São Luis: EDFUMA, 2007.

CASTRO, Raquel Torres Gontijo de. Noções acerca do sistema das Nações Unidas. **Jus Navigandi**, Teresina, v.15, n. 2450, 17 mar. 2010 . Disponível em <<http://jus.com.br/revista/texto/14515>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

CAVALCANTI, Rogério Pádua. **Da notícia ao fato: informação, discursos e mentalidades sobre a infância pobre no Brasil**. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CENTRO DE DIREITOS HUMANOS (CDH). **Relação das ONGs do Estado da Paraíba**. disponível: <<http://www.ceddhc.pb.gov.br/bdados/entidad.htm>>. Acesso em 01 mar. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA — CENPEC. **ONG: sua função social, tendências e necessidades.** São Paulo: CENPEC, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1995.** São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. et al. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura e financiamento.** 2.ed. Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994.

COSTA, Otaviana Maroja Jales. **Representações sociais de crianças sobre professoras: o reverso da medalha.** 1998. 360p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTINHO, L. G. **Ilusão e errância: adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais.** Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap.3.

DANZIATO, Octavia de Carvalho Martin. **ONG's e a prática social com adolescentes: demarcações históricas e discursivas.** /S.l./: Ed. Unijuí, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.(Ed.). **Collecting and interpreting qualitative materials.** Londres: Sage, 1989.

DERVIN, B. Information, democracy: an examination of underlying assumptions. **Journal of the American Society for Information Science**, London, v. 45, n.6, p.369-87, 1994.

DIMENSTEIN, G. **Meninas da noite: a prostituição de meninas escravas no Brasil.** São Paulo:Ática, 1995

DUMONT, Lígia Maria Moreira. O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Rio de Janeiro: Convênio CNPq/IBICT – UFRJ/ECO, 1998.

EINSENSTEIN, E; SOUZA, R. P. de. **Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EITERER, C. L. **Uma leitura possível**: um estudo sobre a formação do leitor no ensino médio. 2001. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ELIAS, Noberto. **O processo civilizador**: uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EL-KHATIB, UMAIA. Quando se trata de investigar crianças e adolescentes em situação de risco. **Caderno de Terapia Ocupacional**, São Carlo, UFSCAR, v.7, n. 1, p.01-13, 2005.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976..

EVANGELISTA, A. A. M. **Condições de construção de leitores alfabetizados**: um estudo na escola e na família em meios populares. 1993. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FALEIROS, Eva T. Silveira. A criança e o adolescente – objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império (de 1500 a 1922). In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Ed.Universitária Santa Úrsula, 1995.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro. Biblioteca pública é biblioteca escolar? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v.11, n. ½, p. 9-16, jan./jun., 1978.

FERREIRA, Sara Innareli. Leitura: uma prática que precisa sair da teoria. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Coord.). **Retratos da leitura no Brasil**: olhares e reflexões. Campinas: UNICAMP, 2011. p.52-55.

FIALHO, Janaina Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia Albino. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2007.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Textos avançados em referência e informação**. São Paulo: Polis, 1996.

FIRESTONE, W.A. Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research. **Educational Researcher**, v. 16, n. 7, p. 16-21, 1987.

FLEKKOY, M. G.; KAUFMAN, N. H. **The participation rights of the child: rights and responsibilities in family and society**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997.

FREIRE, Isa Maria. **A responsabilidade social da ciência da informação e/ou o olhar da consciência possível sobre o campo científico**. 2001. Tese (PPGCI/Convênio CNPq/IBICT/UFRJ/ECO) — Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Teresa Cristina Fazolo. ONG's, vozes da cidadania e da diversidade. In: SEMINÁRIO DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO DA PUC-RIO, 8., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 2011. p. 10-19.

FREITAS, M.C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **Associativismo e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança**. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) — Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

_____. A Convenção dos direitos da criança e os desafios para a sua implementação nos países sul-americanos. In: REVISTA do Observatório de desenvolvimento dos objetivos do milênio de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMPL, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>> Acessado em: 22 out. 2010.

_____. **Situação da infância brasileira**: 2004. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sib2001/index.htm>> Acesso em: 24 ago.2011.

GALLARDINI, Anna Lia. Avaliação da qualidade no atendimento à infância. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA, 4., 1996. **Anais...**Brasília, p.11-25.

GARFINKEL, Harold. A conception of and experiments with, 'trust' as a condition of stable concerted actions. In: **Motivation and social interaction**. New York: The Ronald Press, 1963.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIONGIO, Beatriz Helena. **O livro como objeto de lazer no âmbito de bibliotecas públicas da região de Campinas**. Campinas-SP, 1989. 192f. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica. Faculdade de Biblioteconomia.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tadeu Tomas da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

GOBBI, Márcia. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Suely A. (Org.). **Territórios da infância: linguagens,**

tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GOLDMAN, L. Importância do conceito de consciência possível para a comunicação. In: Colóquios Filosóficos Internacionais de Royamount. **O conceito de informação na ciência contemporânea**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, I. L.V; CAETANO, R.; JORGE, M. S. B. The rights of the child in family and in society: cartography of laws and resolutions. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.61, n.1, 2008. p.61-65.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ. Dos estudos sociais da informação aos estudos do social desde o ponto de vista da informação. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque. **O campo da Ciência da Informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa. Editora Universitária, UFPB, 2002.

GRACIANI, Maria Estela. Educação popular como alternativa para os meninos de rua. In: **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes: 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **Do camino al hablar**. Barcelona: Ed. del Serbal, 1987.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HJØRLAND, Birger. Afterword: Comments on the articles and proposals for further work. **Journal of Documentation**, London, v. 61, n. 1, p. 44-59, 2005.

_____; ALBRECHTSEN, H. Toward a new horizon in information science: domain analyses. **Journal of American Society of Information Science, London**, v.46, n.6, p. 400-425, 1995.

HUNGRIA, Nelson. **Comentários ao código penal**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986

INGWERSEN, P. Information and information science in context. **Libri**, New York, v. 42, n.2 , p. 99-135, apr./june, p.99-135, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico: 2010**. Brasília, IBGE, 2010.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Brasília: IBGE, 2009

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996. 2.v.

JACÓ-VILELA A. M. Psicologia: um saber sem memória? In:____; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché**: histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999.

KAPLAN, B.; MAXWELL, J.A. Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In: ANDERSON, J. G; Aydin, C. E.; JAY, S.J. (eds.). **Evaluating health care information systems**: methods and Applications. Sage: Thousand Oaks, CA, 1994

KISHIMOTO, T. M. **A Pré-escola em São Paulo**: 1877 a 1941. São Paulo: Loyola, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Fontes, 1989.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/abr., 2002.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Palloti, 2001

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Ana Maria, **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2001.

MCHOUL, A.W. **Telling how texts talk**: essays on reading and ethnomethodology. London: Routledge & K. Paul, 1982.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer**: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. 2003. Campinas, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas.

MARCIANO, João Luiz Pereira. Abordagens epistemológicas à Ciência da Informação: fenomenologia e hermenêutica. **TransInformação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 181-190, set./dez. 2006.

MARTELETO, Regina Maria. Jovens, violência e saúde: construção de informações nos processos de mediação e apropriação de conhecimentos. **RECIIS: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.17-24, set., 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Raul Aragão. Uma tipologia de crianças e adolescentes em situação de rua baseada na análise de aglomerados (Cluster Analysis). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.15, n.2, p. 251-260, 2002.

MEDEIROS, Marcelo. **Olhando a lua pelo mundo da rua**: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua. Ribeirão Preto, 1998. 171f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.

MELMAN, C. Os adolescentes estão sempre confrontados ao minotauro? In: **Adolescência: entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

MILES, Mathew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis**. 2.ed. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** : pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro : HUCITEC, 1994.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONTES, D. C. **O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

MOORE, Nick. A sociedade da informação. In: **A INFORMAÇÃO: tendências para o novo milênio**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1999.

MORAES, Ana Alicia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação**. São Carlos, 1999. Tese. 185f. (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos.

MORAIS, Normanda de Araújo. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção**. Porto Alegre, 2009. 231f. Tese (Instituto de Psicologia. Curso de Pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. Acervos como memória do mundo : e sobre sua dinamização. **Informare: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 59-76, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Zita. C. P. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937 – 1989. São Paulo, 1994. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217A da Assembléia Geral das Nações Unidas. Geneva, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Representação no Brasil. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE — OMS. **Higiene de la reproducción en la adolescencia**: estrategia de acción. Geneva: OMS/ FNUAP/ UNICEF, 1998.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Connaissances et compétences**: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000. Paris: Ed.OCDE, 2001.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (Orgs.) **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.16-24.

PAIXÃO, Antônio Luiz. A etnometodologia e o estudo do poder: notas preliminares. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.93-110, maio/ago. 1986.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes**: oficinas de leitura e singularização. São Paulo, 103f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Escola de Comunicação e artes. Universidade de São Paulo,

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v. 17, n.1, 2004.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: SUMMUS, 1990.

_____. **Leitor na cultura**: a promoção da leitura infantil e juvenil. São Paulo, 192f. 1989, Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes.

_____; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PETERS, Gabriel. Admirável senso comum? Agência e estrutura na sociologia fenomenológica. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 47, n.1, p.85-97, jan./abr. 2011

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, Edna Gomes. **Entre o sonho e a realidade**: a leitura/informação como atribuição de sentidos no contexto do câncer infantil. João Pessoa, 2001. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade Federal da Paraíba.

PLANK, D. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

POZZOLLI, Marilita. **Quando não tem a gente inventa**. Disponível em <<http://www.novaconcurso.com.br/product.htm>>. Acesso em 17 fev. 2011.

PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

QUINTÃO, Paula Gomes. **Informação para o monitoramento da convenção da convenção dos direitos da criança**: a atuação da rede NGO Group. 2008. 101 f. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 220f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

RAMALHO, José Rodorval. **ONG's na Paraíba**: as bases da ação propositiva. João Pessoa, 1996, 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal da Paraíba.

RANGANATHAN, S. R. **The five laws of library science**. Bombay: Asia Publishing House, 1967.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000

RASSIAL, J. **A passagem adolescente**: da família ao laço social. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

REIS, Alcenir Soares dos; CABRAL, Ana Maria Rezende. Democratização da informação e da leitura: desafios da inclusão digital no carro-biblioteca. In: Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, 7. **Anais...** Belo Horizonte, 2004.

RETRATOS da leitura no Brasil; 2000. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____: 2007. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

_____: 2011. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

RIVERO, Clélia Maria de Luz. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em Educação**: caminhos para uma síntese. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/mr2/mr2-5.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2010.

RIZZINI, I. **Acolhendo crianças e adolescentes**. São Paulo: Cortez; Unicef, 2006.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisas na década de oitenta. In: FAUSTIO, A.; CERVINI, R. (org.) **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano de 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ROGÉRIO, Cristiane; VIDIGAL, Marina. Para gostar de ler. **Revista Crescer**, São Paulo: Globo, n. 211, jun. 2011.

ROGERS, C. As gangues de adolescentes. **O Correio da Unesco**, Campinas, v. 19, n. 12, p.11-21, 1991.

ROSA, Eloisa Helena da. **A gestão do espaço físico escolar: um desafio necessário**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2008.

ROSEMBERG, F. O discurso sobre a criança de rua na década de 80. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.71-81, 1983.

RÖSING, Tânia M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

ROUSE, W. B.; ROUSE, S. H. Human information seeking and design of information systems. **Information Processing and Management**, London, v. 20, n. 1/2, p. 129-38, 1984.

RUTTER M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry, London**, v. 57, n.3, p. 316-331, 1987.

SALVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. 18 anos de ECA: a inclusão de crianças e adolescentes no estado de direito brasileiro. **Inclusão Social**, Brasília, v.2, n.2, p. 152-54, abr./set. 2007.

SANTOS, Lília Virgínia Martins. **Divulgação da literatura destinada a crianças e adolescentes: a prática de editoras mineiras**. 2001. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SARACEVIC, T. Interdisciplinarity nature of information science. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995.

SCLIAR, Moacyr. O valor simbólico da leitura. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

SHERA, Hauk Jesse. Epistemologia social, semântica geral e biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Brasília, v.6, n.1, p. 9-12, 1977.

_____; EGAN, M. Exame do estado atual da biblioteconomia e documentação. In: BRADFORD, S. C. **Documentação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961, p.15-61.

SIERRA, Vânia Morales; MESQUISTA, Wania Amélia. Vulnerabilidades e Fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Maria Luci. **O papel social das ONGs no Brasil**. Aracaju, Instituto Recriando, 22 mar. 2006. Entrevista concedida a Gabriela Amorim.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. **Leitura e memória**: convergências em torno de uma harmonia oculta. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOARES, L.E. **O rigor da indisciplina**: ensaios de antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Edivânio Duarte de. **informação e construção da cidadania**: representação das ações de informação da Casa Pequeno Davi. 2004a, 179f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. **A mediação da família na constituição do leitor**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005.

SOUZA, Marcelo Poça de. **Uma proposta estratégica de agregação de valor para as organizações do terceiro setor**: um estudo de caso. Resende: SEGET, 2004.

SOUZA, Maria Heloisa Dantas de. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, São Paulo: v.1, n.3, p.73-77, 1993.

TAVARES, João Lira. Apontamentos para a história territorial da Paraíba. In: TOURINHO, H. **Indicador dos logradouros e vias públicas**. João Pessoa: Tipografia e Litografia Chaves, 1950.

TEZOLIN, Olganir Merçon. **Re-criando a educação** : um guia de auto-ajuda para pais e professores. São Paulo: Ed. Gente, 1995. 122p.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VICTORA, C. G.; KNAUT, D. R.; HASSEN, M. N. **Pesquisa qualitativa em saúde**; uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. Cap. 3, p.33-44.

VYGOTSKY, Z. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes 1988.

WAGNER, Helmut R. (org.). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, London, v.29, n.2, p.229-239, mar.1993.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIN, Galeno (Org.) **Retratos do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2006.

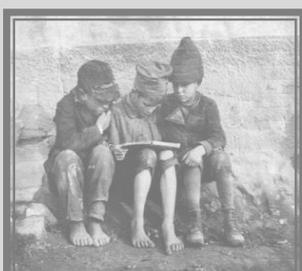
WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. **Informare**: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 6-29, jan./jun. 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In:____; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: contexto, 1994.



Kertesz, André. 1914

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, *Ligia Maria Moreira Dumont*, prof^a do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais e *Edna Gomes Pinheiro*, doutoranda desse programa (PPGCI/UFMG), convidamos você para participar da pesquisa: *Do limiar da casa ao olho da rua: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura — das práticas singulares à pluralidade do olhar da ciência da informação*. Antes de aceitar o convite, é muito importante que você saiba que essa pesquisa tem como compromisso, o respeito à dignidade do *ser humano*, o que vai ao encontro das premissas do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA-90), das orientações e critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, bem como da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Traz como **objetivo geral** *analisar o impacto da leitura e seus efeitos no mundo-da-vida de crianças e adolescentes em situação de risco, amparadas pelas ONGs, Casa do Pequeno David e Aldeias SOS – João Pessoa/PB*. Tem como **justifica** *poder canalizar a leitura na concepção de crianças adolescentes, diante da dimensão do desenvolvimento social para formar cidadãos integrados a sua cultura, com capacidade de produzi-la e transformá-la, melhorando a sua performance de vida e recuperando seus espaços na sociedade*. Essa pesquisa não aplicará métodos que afetem diretamente os sujeitos envolvidos, ela se delineará em diálogos e observações, as quais não requerem a coleta de qualquer material biológico, nem sequer situação de risco. Prever a aplicação de uma entrevista individual em consonância com registros fotográficos em grupo. O material coletado será utilizado exclusivamente para compor a Tese de Doutorado a ser apresentada a Universidade Federal de Minas Gerais. Sendo assim, o destino desse material será a destruição, logo após o término da pesquisa, a fim garantir o sigilo e a privacidade das informações obtidas. Nomes serão omitidos, pois garantiremos o anonimato dos informantes, nos trechos das entrevistas. No caso das fotos, estas serão registradas, de forma a impedir a identificação de quaisquer elementos humanos que as componham. As pesquisadoras responderão todas as suas dúvidas antes que você concorde em participar da pesquisa, de forma totalmente voluntária, sem nenhum custo, nem qualquer vantagem financeira. Você terá a garantia de acesso a esclarecimentos de eventuais dúvidas em qualquer etapa do estudo. Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento, caso deseje desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estaremos à disposição para responder perguntas

a respeito da pesquisa, antes, durante e mesmo depois de seu término e publicação dos resultados, por meio dos telefones (31) 3499 5200 (Ligia) ou (83) 8819 2743 (Edna).

Em caso de dúvidas sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de ética e pesquisa da UFMG, situado à Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – 39. Unidade Administrativa II – 2º Andar – sala 2005 – Cep 31270-901 – BH-MG, telefone (031) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br. A participação do seu filho (a) é fundamental. Caso concorde que seu filho (a) seja voluntário (a) nessa pesquisa assine o termo de consentimento abaixo - como responsável legal - para garantir a liberdade da participação, sem nenhuma represália. Esse documento constará também da assinatura da criança ou do adolescente, haja vista que serão informada sobre o seu papel e sua importância nessa pesquisa.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, pai (mãe) de _____, fui informado (a) dos objetivos, justificativa, procedimentos, e sigilos do estudo *LEITURA E APROPRIAÇÃO DE INFORMAÇÃO NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO*: das experiências singulares a pluralidade do olhar da Ciência da Informação. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi explicada de maneira clara e detalhada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão em relação à participação do meu (minha) filho (filha) se assim o desejar.

João Pessoa, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do Responsável Legal/Sujeitos Casa Pequeno Davi _____

Assinatura da criança – sujeito da pesquisa _____

Assinatura do Responsável Legal/Sujeitos Aldeias Infantis SOS _____

Assinatura do Pesquisador Responsável (Orientadora da pesquisa) _____

Assinatura do Pesquisador (Orientanda da pesquisa) _____

Pesquisadoras responsáveis

Nome: Ligia Maria Moreira Dumont – e-mail: Dumont@eci.ufmg.br

End. Alvarenga Peixoto, 558 Aptº 1904. Bairro: Lurdes – CEP: 30180-120 Fone: (31) 3409 5555

Nome: Edna Gomes Pinheiro – e-mail: ednagomespi@yahoo.com.br - Fone: (83)8827 2743

End.: Rua São Gonçalo, 110 Aptº 201 Ed. Amoras. Bairro: Manaíra. CEP: 58038-310

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os sujeitos da pesquisa

O roteiro de entrevista foi estruturado em tópicos a serem explorados pela pesquisadora e contém exemplos de perguntas feitas aos entrevistados.

1. Caracterização dos sujeitos - coletar informações sobre o perfil: sexo, idade, escolaridade.
2. O que te trouxe para cá? Como é o seu dia-a-dia?
3. Como foi a sua adaptação ao cotidiano daqui, no que diz respeito às normas e ao funcionamento?

As informações obtidas permitirão nos itens 1 e 3 permitirão conhecer as representações que os sujeitos fazem dos locais da pesquisa e quais os significados que elas têm para eles.

Questões iniciais:

1. Você sabe ler? Como e onde você aprendeu a ler? Esse acontecimento te marcou? Por quê?
2. Seus pais sabem ler e escrever? Você tem livros em casa? Lá, alguém ler para você?
3. Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler? Como, Por que e para que você ler?
4. O que é leitura para você? Faça um desenho para dizer isso.
5. O que ficou das leituras que você fez? Qual a história que você leu, ou ouviu que você não esqueceu ? Por quê?
6. Como você consegue material para ler? (com amigos, bibliotecas, etc.).
7. Pense nas atividades com leituras que são feitas aqui na ONG, você gosta? Elas te ajudam em algo?
8. Fale sobre a leitura realizada aqui. Como ela acontece?

As perguntas (1 a 8) aguçaram os sujeitos a instigar às lembranças, a memória, a fim de construir as suas histórias de leitura. Por meio dessas perguntas o cotidiano dos sujeitos foi conhecido. Suas histórias de leitura foram reveladas no tempo/espaço da pesquisa. Diante do olhar do pesquisador, os sujeitos da pesquisa puderam relacionar seu cotidiano com as histórias de leitura, mobilizar de forma coerente às lembranças e suas percepções imediatas.

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com os mediadores de leitura e as mães sociais

LOCAL DA ENTREVISTA:

DATA:

IDENTIFICAÇÃO: Mãe social () Mediador de leitura ()

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

1. Você que faz parte do cotidiano desses sujeitos sociais, como os vê diante da realidade, na qual estão inseridos?

2. Você gosta de ler? Como os estimula a ler? Como as práticas de leitura acontecem aqui?

3. As praticas de leituras desenvolvidas por você ajudam na formação das crianças e adolescentes, enquanto leitor-cidadão?

4. Os projetos de incentivo a leitura desenvolvidos, aqui, contribuem para fortalecer a interação social das crianças e dos jovens, assistidos por essa ONG?

5. Como você define o seu papel e a sua missão (como mediador e/ou mãe social), frente às crianças e os adolescentes da instituição?

6. Quando as crianças/adolescentes chegaram aqui, traziam alguma experiência de leitura? Você conhece a história de leitura deles? Os pais liam para eles?

APENDICE E - Carta de cessão de direitos**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

João Pessoa, ____ de _____ 2012.

Eu, _____, Coordenadora Geral da _____, declaro para os devidos fins, que cedo, as pesquisadoras Ligia Maria Moreira Dumont e Edna Gomes Pinheiro, os direitos das entrevistas realizadas com as crianças (ou adolescentes) dessa instituição, as quais foram transcritas e analisadas, podendo ser usadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, em favor da realização da Tese: *Do limiar da casa ao olho da rua: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura – das práticas singulares à pluralidade do olhar da ciência da informação.*

Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle às referidas pesquisadoras.

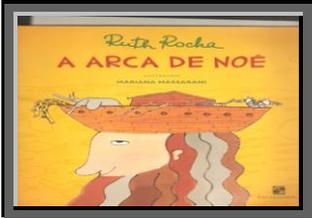
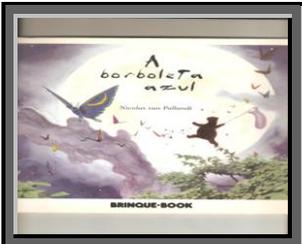
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

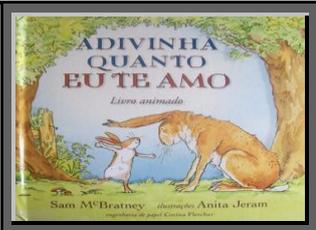
Coordenadora Geral da ONG

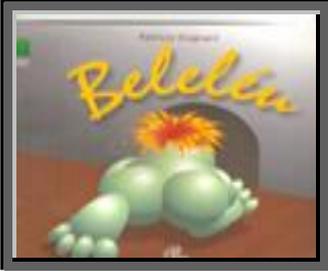
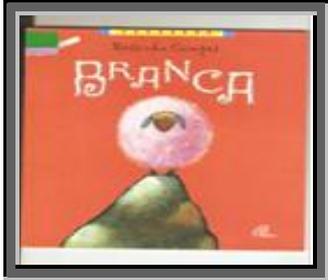
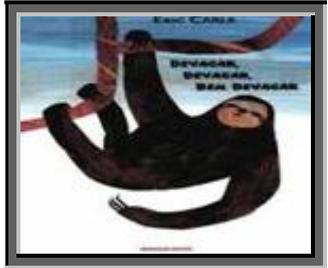
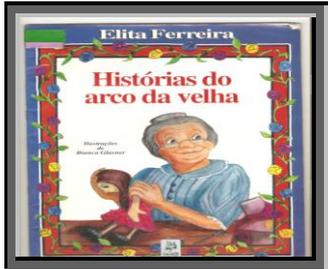
Pesquisadora (orientadora)

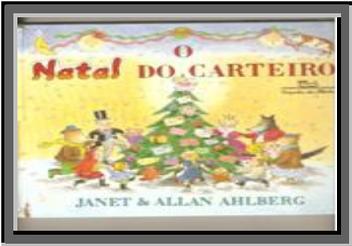
Pesquisadora (orientanda)

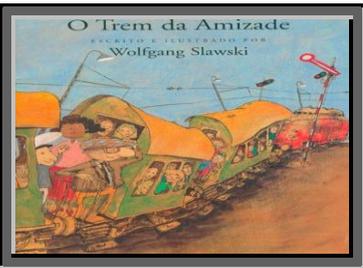
APENDICE F – Livros lidos nas praticas de leitura no período da pesquisa

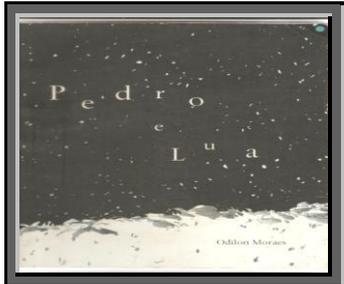
LIVROS	SINOPSE
<p>A ARCA DE NOÉ — Ruth Rocha</p> 	<p>Sinopse: quando o dilúvio chegou, deus mandou noé construir um grande barco, dando a ele a importante missão de salvar a vida na terra.</p>
<p>A BORBOLETA AZUL — Nicolas Van Pallandt.</p> 	<p>Sinopse: a história nos leva a acompanhar o sonho do velho urso Martinho de conseguir ser dono de uma nova borboleta que ele próprio descobriu, e que, por isso, vai ganhar seu nome - Borboleta-urso-martinho. É o 'eu' prevalecendo sobre tudo e sobre todos, tão inerente ao ser humano, tão transparente no dia-a-dia das crianças e jovens. Nessa busca pelo inatingível, Martinho acaba por descobrir o real sentido da vida; a liberdade. Liberdade de poder correr pelo mundo afora atrás de borboletas que têm, na capacidade de voar livremente, sua verdadeira beleza. Uma encantadora lição de amor à natureza!</p>
<p>A BORBOLETA BELA E A ROSA AMARELA — Regina Saruani.</p> 	<p>Sinopse: a rosa e a borboleta são também símbolos que representam a beleza, a suavidade. O livro conta o passeio da borboleta Bela pela cidade. Nesse passeio ela encontra vários amigos, entre eles a rosa Amarela. Destaca que é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã.</p>
<p>A FELICIDADE DAS BORBOLETAS – Patricia Engels Secca.</p> 	<p>Sinopse: Marcela é uma bailarina muito especial que não enxerga com os olhos, mas com o coração. Por isso, ela consegue superar seus obstáculos e conquistar seu sonho. Marcela tem nove anos e nasceu cega. Suas amigas colocaram várias borboletas em suas mãos para que ela sentisse as asas e pudesse interpretar a mesma delicadeza no palco. Deu certo! Ela estreou toda bonita, guiada pela vontade de realizar o sonho.</p>
<p>A MENINA QUE VIVIA NO MUNDO DA LUA — Luciana Savaget.</p>	<p>Sinopse: Victória é uma menina que se esquece de tudo, pois vive com a cabeça no mundo da lua. Com ajuda de sua imaginação, Victória é capaz de criar mundos perfeitos, onde não há guerras e as pessoas são todas felizes.</p>

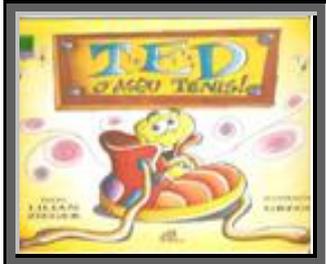
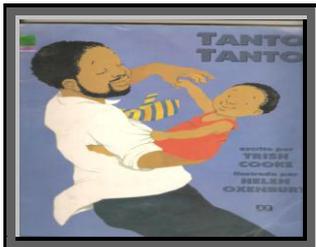
	
<p>A PRIMAVERA DA LAGARTA — Ruth Rocha .</p> 	<p>Sinopse: escrito em versos, marcado pelo estilo bem-humorado de Ruth Rocha, o texto conta a história de uma lagarta muito comilona que estava acabando com todas as folhas da floresta. Reunidos, a Formiga, o Louva-a-deus, o Camaleão e o Caracol decidiram acabar com ela, já que só trazia prejuízo para todos. Mas era primavera, e a lagarta tinha desaparecido..</p>
<p>A VERDADEIRA HISTÓRIA DO CHAPEUZINHO VERMELHO — Agnese Baruzzi e Andro Natalini</p> 	<p>Sinopse: então, você pensa que conhece a história da Chapeuzinho Vermelho? Às vezes, as coisas não são como parecem ser. Quando o Lobo escreve à Chapeuzinho Vermelho pedindo que o ensine a ser bom, ela fica eufórica. Mas, assim que o Lobo, agora bonzinho, torna-se uma celebridade, Chapeuzinho Vermelho, ciumenta, decide fazer alguma coisa. Uma variedade de papéis e de novas texturas complementa esta divertida história!</p>
<p>AS CARTAS DE RONROROSO — Hiawyn Oram e Sarah Warburton</p> 	<p>Sinopse: conta os divertidos dramas de Ronroroso Seramago de Bragança B, ou simplesmente RB. Ele é um gato de bruxa da mais alta estirpe, como podemos perceber pelo seu imponente nome, mas vive às voltas com um grande problema: a sua dona, a bruxa Hilda Bruxilda, quer ser de tudo, menos o que deveria ser...</p>
<p>ADIVINHA QUANTO EU TE MO — Sam MC Atrien</p> 	<p>Sinopse: um coelhinho se esforça para mostrar o tamanho do amor que ele tem pelo pai. O Coelho Pai entra na brincadeira, mas ambos percebem que não é fácil medir o amor.</p>
<p>BELELÉU — Patrício Dugnani</p>	<p>Sinopse: Beleléu é um monstrinho que vive escondido, sempre pronto para pegar os brinquedos e objetos que não foram guardados pelas crianças. Largou e não cuidou, deixou sujo ou bagunçado? O Beleléu vai pegar! Reflete a maneira de pensar da criança, adequada ao universo contemporâneo. une símbolos infantis e figuras de linguagem, criando um código próprio, especial. O resultado desta combinação é o estímulo da interatividade infantil, fazendo</p>

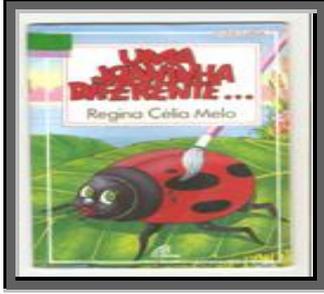
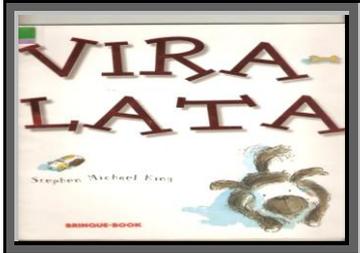
	<p>com que a criança entenda e pratique no seu dia-a-dia o que aprendeu nesta obra.</p>
<p>BRANCA — Rosinha Campos</p> 	<p>Sinopse: Branca é uma ovelha que quer ser nuvem. Ela tenta alcançar seu sonho várias vezes, de diversas formas, utilizando as mais incríveis artimanhas. Até que consegue, mas, quando enfim atinge seu objetivo, deixa de ser ovelha... para sempre. Apenas com lindas ilustrações, Branca conta uma história de perseverança e determinação, que vai além dos limites da vida e da morte.</p>
<p>DEVAGAR, DEVAGAR, BEM DEVAGARINHO — Eric Carle.</p> 	<p>Sinopse: devagar e sempre. Na selva, a preguiça desperta a curiosidade e a incompreensão dos outros animais. A quantidade de tempo que fica na mesma posição, sua lentidão nos movimentos, suas intermináveis horas de sono, a raridade com que sai do galho onde está pendurada lhe valeram o nome "preguiça". Mas ela não admite que a chamem de preguiçosa, só porque ela gosta de fazer tudo "Devagar, Devagar, Bem devagar". A história entretém o leitor mirim ao mesmo tempo em que satisfaz sua curiosidade sobre essa espécie peculiar.</p>
<p>HISTÓRIA DO ARCO DA VELHA — Elita Ferreira</p> 	<p>Sinopse: conta que D. Laia era aquela senhora que transformava tudo que chegava às suas mãos em brinquedo; contava lindas histórias e fazia da sua rua uma grande festa. No Natal, ela inventou uma boa brincadeira para a garotada. Enfeitaram toda rua, construíram um lindo presépio e, com participação de todos, serviram um a bela ceia para as crianças carentes da redondeza.</p>
<p>MENINO CHUVA NA RUA DO SOL — André Neves</p> 	<p>Sinopse: ele fala pingos de palavras e enxerga nuvens brincando no céu; mergulha e se banha na água da chuva para, em seguida, evaporar e subir acima das nuvens, de onde vai cair novamente... Na imaginação de uma criança tudo é possível, assim como na poesia...</p>
<p>O AMIGO DO REI — Ruth Rocha</p>	<p>Sinopse: no Brasil, no tempo da escravidão, brancos e negros não podiam ser amigos. Mas, para as crianças, quem mandava era o coração. E o escravo</p>

	<p>Matias era amigo de Ioiô, seu patrão. Brincavam e brigavam indiferentes a qualquer lei, sem saber que, um dia, um deles ainda seria rei. Conta a história de um escravo que nasceu na mesma época do filho do fazendeiro. Eles ficaram amigos e faziam travessuras, mas um dia eles fizeram uma coisa errada e os dois apanharam do fazendeiro o pai do mais nobre. O mais nobre resolveu fugir junto com o escravo.</p>
<p>O EQUILIBRISTA — Fernanda Lopes de Almeida e Fernando de Castro Lopes</p> 	<p>Sinopse: A vida de um equilibrista está sempre por um fio. Tentando se manter sobre esse fio chamado 'vida', ele vai construindo sua trajetória.</p>
<p>O NATAL DO CARTEIRO — Janet Ahlberg e Allan Ahlberg</p> 	<p>Sinopse: quando chega a época de Natal, o Papai Noel não é o único a arrancar os cabelos abarrotados de tantas tarefas. O Carteiro também trabalha em dobro para entregar todos os bons votos e desejos de felicidade - e alguns presentes também. Mas a grande tarefa do Carteiro nessa época do ano é auxiliar a própria família Noel, fazendo chegar à sua fábrica os milhares de pedidos das crianças. Ao acompanhar a história do Carteiro, as crianças encontram os envelopes recheados de cartas, cartões e presentinhos - como jogos e livros - e aprendem a manter uma tradição milenar que, mesmo com o avanço dos contatos via telefone e principalmente da correspondência eletrônica, nunca perderá a sua função.</p>
<p>O PATINHO FEIO — Ruth Rocha</p> 	<p>Sinopse: Dona Pata teve lindos patinhos, mas um deles era bem esquisito e passou a sofrer humilhações por sua feiúra. Até que um dia, cansado daquela situação, o patinho fugiu para bem longe. Passou por muitos apuros: tiroteio de caçadores, ataque de animais, brincadeiras de crianças malvadas. No verão, encontrou belos A história de um patinho feio, que não se parecia em nada com seus irmãos patos, já é conhecida por todos, mas nesta obra, a autora dá um toque todo especial a essa famosa história com a ajuda dos belos desenhos de Maria Eugênia. Acompanha um suplemento de atividades.</p>
<p>O PEIXE PIXOTE — Sônia Junqueira.</p> 	<p>Sinopse: um texto aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões, uma vez que vem carregado por uma forte ideologia que muito se aproxima a uma antiga história da filosofia. O peixe Pixote, que vivia triste e amedrontado por morar num lago escuro e feio, um dia dá-se conta de que a escuridão só acontecia porque ele sempre havia nadado de olhos fechados. Percebe, então, que o mundo alegre que observava fora do lago, sempre existiu e suas próprias limitações é que o impediam de enxergá-lo. Reflete a importância da literatura infantil e a existência de um discurso que reforça ideologias através da linguagem metafórica utilizada por ela, considerando que é seu papel desenvolver nas crianças um espírito analítico e crítico.</p>
<p>O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO, MARCOS? — Marie-Loisse Gray</p>	<p>Sinopse: Marcos está FAZENDO uma tremenda bagunça pela casa com o seu amigo Fred. E é claro que a Estela participa das brincadeiras ao ver as travessuras que Marcos e seu companheiro Fred inventam.</p>

	
<p>O REINO DAS BORBOLETAS BRANCAS — Marli Assunção Gomes.</p> 	<p>Sinopse: história de duas borboletinhas que não podiam ser amigas porque vivam em canteiros de cores diferentes. Num reino em que a ordem era ser branca, uma borboleta quebra a rotina e nasce o reino das borboletas coloridas. Harmonização das diferenças, valorização de cada um.</p>
<p>O TREM DA AMIZADE — Wolfgang Slawski.</p> 	<p>Sinopse: desde pequenos, descobrimos que os amigos são um bem precioso. Muitas crianças logo encontram seus pares. Outras têm mais dificuldades em se relacionar e se sentem sós, sem amigos. Artur era um desses. Todos os dias esperava na estação de trem que alguém viesse visitá-lo, mas nunca vinha ninguém. Até o dia em que ele resolveu procurar seus amigos em outras estações. As ilustrações, do próprio autor, enfatizam o texto, enchendo as páginas de amigos...</p>
<p>OBAX – André Neves</p> 	<p>Sinopse: história de uma menina solitária, chamada Obax, cuja melhor brincadeira era inventar histórias. O livro é um convite à aventura e ao sonho.</p>
<p>OLHO MÁGICO — Roberto Caldas</p> 	<p>Sinopse: conta a história de Dante, um menino que, indo mal na escola, é obrigado a ter aulas particulares para melhorar suas notas. Nada demais, não fosse o incumbido para tal tarefa o enigmático professor Cósimo Dolente, que presenteia o menino com um filhote de gato e o ensina a enxergar o mundo com outros olhos ao dividir com ele saborosas xícaras de chocolate quente antes das aulas. O livro chega ao Brasil, dando continuidade à publicação da obra de Silvana Gandolfi, considerada uma das autoras mais delicadas e sofisticadas da literatura para jovens feita na Itália.</p>

<p>ORELHAS DE MARIPOSA — Luisa Aguilar e André Neves</p> 	<p>Sinopse: especialmente para os que são apontados pelos outros, a mensagem que lhes transmite este conto é que convertam em positivo aquilo que para outros é motivo de gozo. Porque se devem valorizar as características que nos diferenciam dos outros para nos distinguirmos como seres especiais e únicos. Porque reconhecer e inclusive reivindicar a diferença nos fortalece, aceitando-nos como somos e reforçando a nossa personalidade. Aquilo que para os outros é um defeito, para a personagem do livro é uma vantagem de que os outros carecem....</p>
<p>PEDRO E LUA — Odilon Moraes</p> 	<p>Sinopse: o livro apresenta o garoto Pedro, fascinado pela noite e seus mistérios. Seu encanto foi descobrir num livro que a lua, que faz a noite iluminar-se, também era uma pedra. E, num raciocínio lógico, as pedras encontradas pelo menino não eram mais do que fragmentos do satélite, caídos na Terra. O menino suspeita que as pedras, caídas da lua, sentem saudades de casa e, todas as noites, as empilha a fim de deixá-las mais perto da casa original. Eis que encontra uma tartaruga, cujo casco assemelha-se a uma pedra. O novo animalzinho de estimação de Pedro ganhou um nome bem particular - Lua. Uma verdadeira amizade está para nascer, entre Pedro e Lua. Mas, quem são eles? A pedra designa o objeto e, ao mesmo tempo, Pedro; Lua é o satélite natural e a tartaruga. Todos esses elementos são únicos e inseparáveis. Quando um deles 'sai de órbita', toda a cadeia se desmancha. E é o que acontece quando Pedro vai viajar, de férias, para a cidade. Quando retorna de sua emocionante viagem, sua amiga Lua não vem ao seu encontro. Ela se escondeu no casco e o céu ficou triste, 'Triste igual céu sem lua'. O menino sabia que era a saudade.</p>
<p>QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA – Theodora Maria Mendes.</p> 	<p>Sinopse: quem não se lembra da música 'Boi da cara preta'? Ou da letra de 'Ciranda, cirandinha'? Atemporais, as cantigas continuam emocionando diversas gerações, pois cantar ainda é uma das brincadeiras mais divertidas para as crianças (e para os adultos também). Este livro resgata 73 cantigas do folclore brasileiro, ricamente ilustradas por crianças a partir de seu entendimento de cada música. Em todos os desenhos você encontrará as letras das músicas.</p>
<p>QUERO COLAR PAPAÍ E MAMÃE — Kes Gray</p> 	<p>Sinopse: a vida de um garotinho muda bastante desde que os pais passam a se desentender e decidem se separar. Ele sofre, e de nada adiantam as explicações dos pais e o consolo dos amigos. Inconformado, quer a todo custo sua vida de volta, imaginando ser capaz de fazer algo para salvar o casamento dos pais. A partir da ideia de que a união se "partiu", o garotinho decide "colar" os pais, acreditando, assim, que tudo possa voltar a ser como era antes.</p>
<p>SÓ UM MINUTINHO — Ana Maria Machado.</p>	<p>Sinopse: uma vovó bem ativa recebe a visita do Senhor Esqueleto, na verdade, a morte, que vem buscá-la. Mas ela é muito esperta e vai adiando o momento da partida, arrumando coisas para sua festa de aniversário e pedindo-lhe para esperar um minutinho. A festa foi linda e cheia de gostosuras. Quando acaba, ela beija seus netos um por um e vai avisar o Senhor Esqueleto que ela está pronta, mas encontra apenas um bilhete, dizendo que a festa foi tão boa que ele não vai perder a do próximo ano de jeito nenhum.</p>

	
<p>TED O MEU TÊNIS! — Lilain Zier.</p> 	<p>Sinopse: uma lição de higiene e cuidado pessoal que desafia a imaginação e a fantasia por meio de sugestivas ilustrações e de um texto bem-humorado. Subitamente, Ted, o tênis de um menino, começa a falar e reivindica alguns direitos, como descanso, limpeza e cuidados.</p>
<p>TANTO, TANTO — Trish Cooke</p> 	<p>Sinopse: Tanto, tanto! É um texto de ficção realista que narra uma tarde de uma família comum de afro-ingleses. Trata-se do aniversário do pai da família e os parentes vão chegando pouco a pouco, sem que o leitor saiba bem por que aquelas personagens estão se reunindo. Todos que chegam querem abraçar, beijar, afagar e brincar com o bebê da família. Daí vem o título "Tanto, tanto!" Nesta família, cada um tem um modo particular de demonstrar seu amor pelo Bebê. História cumulativa, ambientada numa família calorosa e divertida.</p>
<p>UM BIFINHO, A UM SALAMINHO — Jana Ribeiro.</p> 	<p>Sinopse: o que você prefere? Que difícil decidir... Essa pergunta abre o apetite e a imaginação! De forma lúdica, brincando com a sonoridade das palavras, Um bifinho ou um salaminho? Estimula o pequeno leitor a argumentar e a escolher.</p>
<p>UM MACACO PRA FRENTE — Ruth Rocha</p> 	<p>Sinopse: você sabe o que há de diferente entre ser macaco e ser gente? Tomar banho e usar roupa? Parece que a diferença é muito pouca! E falar? Macaco que fala é humano, então Macaco Simão bateu o cocuruto e aprendeu a falar. Será requisito suficiente para querer ser gente se vestir e trabalhar.</p>
<p>UMA JOANINHA DIFERENTE — Regina Célia Melo</p>	<p>Sinopse: mostra que uma diferença, por menor que seja, pode ser um peso insuportável, trazer dor e sentimentos de frustração para quem a vive. Como será que a joaninha sem bolinhas vai resolver esse impasse? Ela nasceu uma joaninha, mas não tinha bolinhas. Sendo assim, ninguém dava bolas pra ela. Pior, por não a reconhecerem como joaninha, suas "colegas" decidem</p>

	<p>expulsá-la do jardim... Sim, mesmo inocentes joaninhas, aparentemente tão frágeis, podem ser cruéis, às vezes. Mas, o que fazer se ela se sentia uma joaninha, mesmo sem as tais bolinhas que todas as outras tinham? Comprar uma capa de bolinhas para se disfarçar, ou sumir de vez do reino das joaninhas? Ela decidiu ficar por ali mesmo, fingir que não eram para ela aqueles olhares atravessados e a indiferença das colegas; continuar sua vida de joaninha sem bolinhas, sem dar importância ao que as outras joaninhas pensavam ou diziam. O problema é que, ali, reunidas, elas tinham decidido expulsá-la. O que fazer quando se é o que não aparenta ser? Ou não é o que aparenta ser?</p>
<p>VALENTINA — Márcio Vaseolo</p> 	<p>Sinopse: a menina Valentina acreditava ser uma princesa, acreditava ser especial, diferente. Conhecia apenas o seu mundo, vivia muito longe de tudo. Um dia desceu do castelo e foi com os pais na beira de outro longe, lá embaixo, o lugar que as pessoas chamavam de Tudo. Na verdade, Valentina descobriu que o seu castelo ficava no morro do Rio de Janeiro, no meio de outros castelos iguais ao dela.</p>
<p>VIDINHA BOA — Ruth Rocha.</p> 	<p>Sinopse: a história comovente de um bebê coruja que vive no ninho com seus pais, cercado de carinho enquanto ainda não pode voar. Um dia, sem perceber, tenta sair voando, mas acaba caindo no mato e se ferindo. Papai e mamãe, então, ficam com ele até que esteja forte o suficiente para voar até o ninho.</p>
<p>VIOLETA — Márcia Cristina Silva.</p> 	<p>Sinopse: em seu jardim de sonhos, a autora do livro colheu violeta. Mas Violeta não queria ser personagem de nenhuma história. Menina ou flor, ela tinha vida própria: como uma flor queria vier ao sabor dos ventos: como menina queria encontrar seu amor, seguindo o caminho que seu coração mostrava. Mesmo assim a autora não desistiu; mas, de repente, Violeta entrou por uma letra e saiu antes do ponto final... E, meio às ilustrações primaveris de Salmo Dansa, Violeta escutou rimas no lugar de batidas de seu coração.</p>
<p>VIRA LATA — Stephen Michael King.</p> 	<p>Sinopse: traz à tona os sentimentos de solidariedade, compaixão e de amor que as pessoas deveriam ter com os indivíduos e também com os animais.. A situação das pessoas desabrigadas é retratada indiretamente, conforme se desenrola a história do cãozinho abandonado. Mostra aos leitores que, assim como o cão, muitas pessoas não possuem abrigo, comida e família. E buscam, na calada da noite, os albergues da cidade, que servem como refúgio para o frio e a solidão. Vira-Lata reflete a situação dos desabrigados e pode ser uma abertura para as discussões em sala de aula sobre a situação desses indivíduos e a importância de se pertencer a uma família.</p>
<p>DRAGON BALL Z — Victor Naruto</p>	<p>Goku pensava ser um estudante normal de colegial, até que descobriu possuir dons de artes marciais com todos os tipos de poderes malucos. Agora ele e seu novo grupo de jovens guerreiros estão numa jornada para achar as esferas antes que elas caiam em mãos erradas. Mas elas talvez já estejam! Goku deve combater o malvado e lunático Piccolo com todo seu poder para salvar o planeta Terra.</p>



Kertesz, André. 1914

ANEXOS

ANEXO A — Certidão da aprovação emitida pelo COEP/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

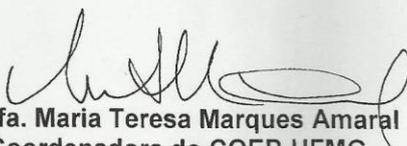
Projeto: CAAE – 0666.0.203.000-11

Interessado(a): Profa. Lígia Maria Moreira Dumont
Departamento de Teoria e Gestão da Informação
Escola de Ciência da Informação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 26 de março de 2012, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado "**Leitura e apropriação da informação na vida de crianças e adolescentes em situação de risco: das experiências singulares a pluralidade do olhar da Ciência da Informação**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


Prof. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO B — Declaração da extinção da Escola Municipal Margarida Pereira da Silva



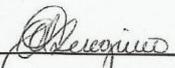
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

João Pessoa, 29 de setembro de 2011.

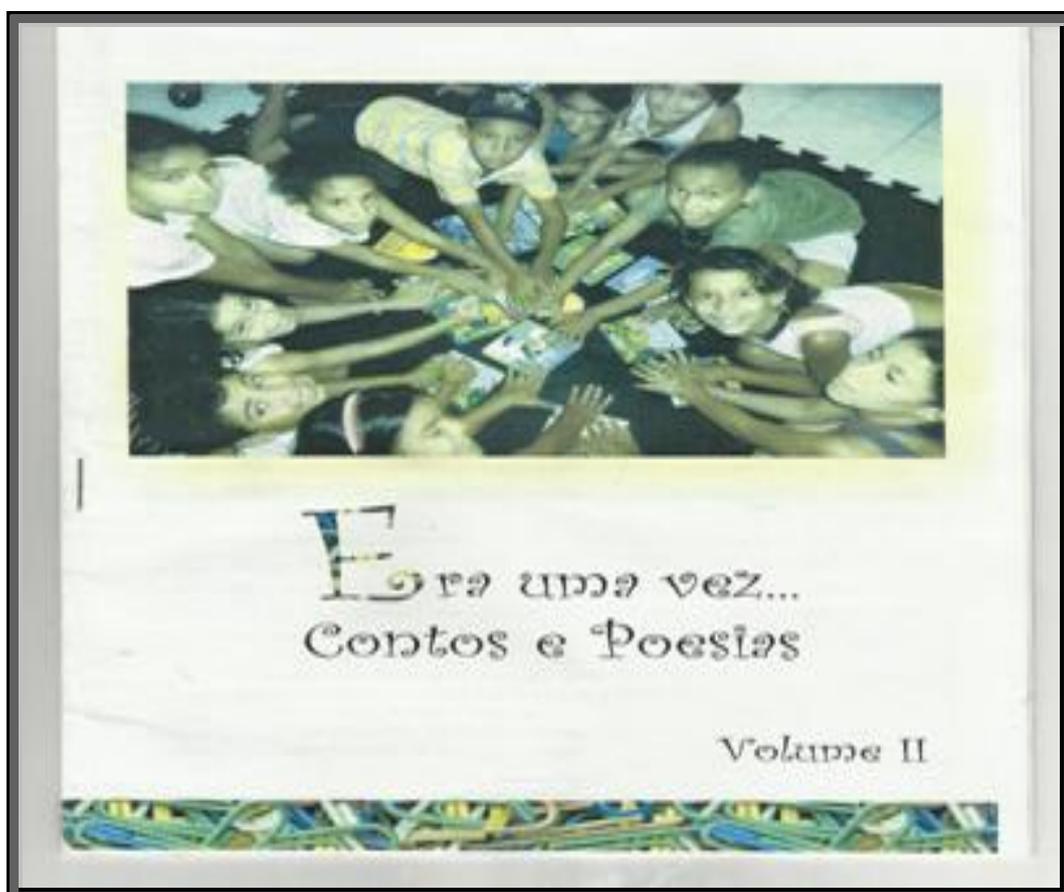
Declaração

Declaramos para os devidos fins, que de acordo com o projeto de construção da Política de Proteção e Especial da Alta Complexidade no município de João Pessoa, a Escola Margarida Pereira da Silva passou a ter ações ligadas a Secretaria de Desenvolvimento Social, com a denominação de Centro de Formação Cidadã Margarida Pereira da Silva.

Atenciosamente,


Célia Maria Araújo Peregrino
Diretora de Gestão Curricular
Mat. 67 186-0

ANEXO C — Projeto Era Uma Vez... Contos e poesias (Casa Pequeno Davi)



ANEXO D — O Instituto Fazendo História

1. O Instituto Fazendo História

Estima-se que no Brasil existam mais de 30 mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos por motivo de abandono, negligência, orfandade, violência e miséria. Garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como medida excepcional e provisória, o abrigo deve oferecer proteção, saúde, educação e lazer, criando um espaço educacional e de acolhimento para que as crianças e adolescentes se desenvolvam de forma integral. É um papel desafiador, para o qual o abrigo precisa se preparar, se renovar e se articular continuamente com a rede de atendimento à infância. O Instituto Fazendo História, sediado em São Paulo, participa desse movimento, constituindo um núcleo de trabalho e produção de conhecimento sobre abrigos.

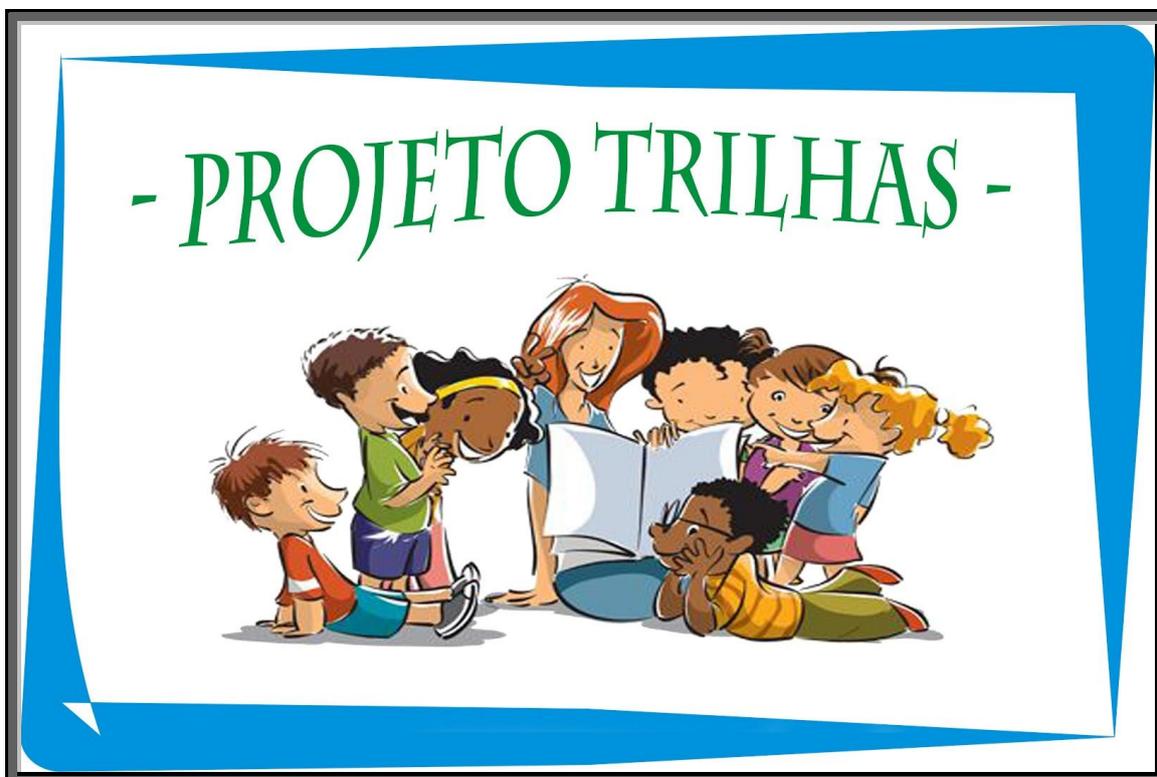


**instituto
fazendohistória**

Nossa missão

Colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos, trabalhando junto a sua rede de proteção a fim de fortalecê-los para que construam e transformem a própria história.

ANEXO E – Projeto Trilhas — Aldeias Infantis SOS



ANEXO F – Projeto Fazendo Minha História e Projeto COM VIVÊNCIA (Aldeias Infantis SOS-JP)

