



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

Izandra Alves

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM JOVENS PRIVADOS DE
LIBERDADE: A SUSPENSÃO DA CONDIÇÃO DE PRISIONEIRO E
A (RE) CONSTRUÇÃO DE SI**

Passo Fundo
2018

Izandra Alves

Experiências de leitura com jovens privados de liberdade: a suspensão da condição de prisioneiros e a (re) construção de si

Volume 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque.

Passo Fundo
2018

CIP – Catalogação na Publicação

A474e Alves, Izandra

Experiências de leitura com jovens privados de liberdade : a suspensão da condição de prisioneiros e a (re) construção de si / Izandra Alves. – 2018.

2 v. (373 f.) : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

Considerações da obra: v.1 publicado em suporte impresso e o v.2 em suporte CD-ROM.

1. Leitura. 2. Jovens leitores. 3. Medidas socioeducativas.
4. Privação de liberdade. 5. Ressignificação. 6. Fundação Case - Caxias do Sul (RS). I. Burlamaque, Fabiane Verardi, orientadora. II. Título.

CDU: 028.6

Dedico este trabalho aos jovens que estando cumprindo medidas socioeducativas, no Case Caxias do Sul, RS, aceitaram o convite para junto conosco desafiar o sistema prisional com muito *rap*, poesia e crença no poder da palavra que forma, deforma e transforma. Assim, rompemos a lógica especular e provamos que os livros podem chegar até os espaços não formais de leitura, fazer a diferença e (re) significar os dias e as vidas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado pai Milton, *in memoriam*; um colono semianalfabeto que sempre soube utilizar a palavra em sua forma mágica de arte, a fim de tocar o coração daqueles que conviviam com ele. Seus filhos, netos e bisnetos, tivemos o privilégio de ouvir seu grande repertório de histórias rimadas e causos cantados que nos ajudaram a simbolizar a vida. Foi ele o inspirador para estes escritos.

Minha Supermãe Julieta, que mesmo sem capa de heroína, lutou pela vida por inúmeras vezes, e venceu, a fim de que pudesse ver a felicidade da grande família que construiu. O amor à vida, a perseverança e a fé que tenho vêm dela.

Aos meus oito irmãos que são meu amparo, meu encorajamento e minha inspiração. Em especial à Silvana que me mostrou, ainda criança, as injustiças sociais a nossa volta e me ensinou a não ser indiferente, a colocar-me no lugar do outro e a lutar contra as desigualdades. Ao Leonir, com quem sei que posso contar a qualquer hora e em qualquer lugar; ele sabe ser a luz que orienta meu caminho.

Aos meus meninos do Case Caxias do Sul, RS, que representam tantos outros aprisionados diariamente em situações de crises e privações às quais a sociedade lhes impõe, por terem sido um marco de transformação em minha vida.

À direção e à equipe técnica do Case Caxias do Sul, RS, pela acolhida, confiança e auxílio dispensados à nossa pesquisa. Vocês apostaram no poder de transformação através da leitura, e fomos vencedores.

À mentora e parceira de caminhada acadêmica, minha orientadora Fabiane Verardi Burlamaque, por ter saído do lugar comum a fim de acessar comigo os espaços não formais de leitura enquanto tantos preferem estar acomodados em suas redomas de intelectualidade.

Ao povo brasileiro, pagador de impostos, que muitas vezes não vê o retorno de seus investimentos, mas quando gestores responsáveis fazem sua parte, tornam visíveis tais aplicações e, assim, através de pesquisas sérias e comprometidas, os pesquisadores retribuem à sociedade o que lhes foi confiado.

Aos governos de Lula e Dilma por terem aberto oportunidades a estudantes pobres que jamais sonharam em fazer parte do antes restrito grupo de pesquisadores deste país. Agora, a filha de colonos semianalfabetos ousa ser doutora por causa de vocês.

À CAPES, por ter permitido e gerenciado a realização desta pesquisa e do estágio de Doutorado Sanduíche no exterior.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, pela dedicação, competência, seriedade e humanidade com que trata a pesquisa e seus pesquisadores.

À banca de qualificação de tese constituída pelos professores doutores Zilá Letícia Pereira Rêgo e Diógenes Buenos Aires, pelas pertinentes e imprescindíveis contribuições a este trabalho.

À Karine Castoldi, por ser muito além de uma excelente funcionária do PPGL da UPF; é o humano que falta em muitos setores burocráticos dos espaços acadêmicos.

Ao professor Jorge Larrosa Bondía por ter enriquecido nosso trabalho com sua presença e experiência durante o estágio de Doutorado Sanduíche, em Barcelona, na Espanha.

À amiga Bianca Rossato, que me mostrou a possibilidade de trilhar um lindo caminho depois da sinuosa curva.

Aos parceiros de doutorado Deisi Zanatta, Roberta Federizzi e Vinícius Linné, pelos muitos cafés, risos e choros que compartilhamos e que nos mostraram que não estávamos sozinhos nessa batalha, pois tínhamos uns aos outros.

À irmã de sonhos, crenças e lutas, Michele Mendonça, por sempre saber o momento exato de ser escuta e de ser palavra.

Às camaradas Lilian Xavier Cordeiro, Silvani Lopes Lima e Scheila Krenkel que, de maneira solidária, comum aos que creem no companheirismo e na presença amiga, leram os escritos dessa tese e contribuíram para o resultado que aqui está.

Ao filho Cauã e ao companheiro Marcelo, por terem suportado minhas ausências e minhas inconstâncias durante esses quatro anos, por estarem comigo, me fazerem ser quem sou e acreditarem em minhas bandeiras de luta.

À Duquesa, parceira de todas as escritas e dona do mais sincero carinho.

RESUMO

A pesquisa em leitura nem sempre traduz em números ou índices os seus resultados. Por muitas vezes, apresenta marcas e possibilidades que somente são percebidas em frases escritas, em depoimentos narrados, em versos rimados ou, então, em uma vida (re) construída e que (re) começa a ser vivida. É sobre o imponderável que surge a partir da experiência de leitura com adolescentes privados de liberdade que essa tese trata. O encontro entre os livros e os leitores em um espaço não formal de leitura compõe a partitura que foi preenchida com poesias, narrativas, músicas e demais artes que se transformaram em sentimentos, retomaram memórias, recuperaram afetos e viabilizaram sonhos. Os livros e seus mediadores que chegam e que se apresentam em espaços não formais de leitura, como uma instituição que abriga menores que cumprem medidas socioeducativas, atuam como elementos que contribuem para a (de) formação e a (trans) formação daqueles que aceitam o convite para entregar-se a esse propósito. As intervenções de leitura realizadas na Fundação Case, Caxias do Sul, RS, se afirmam como uma possibilidade não apenas de alento, mas de (re) significações, isso porque contribuíram para que os jovens leitores que participaram das atividades pudessem sustar metaforicamente suas condições de prisioneiros para colocarem-se como leitores comuns. A experiência de leitura proporcionou aos jovens o olhar para o mundo através dos textos bem como o encontro com o outro e consigo mesmos e, assim, puderam perceber que algo aconteceu neles a partir dessa incursão.

Palavras-chave: Leitura, Experiência, Jovens, Privação de liberdade, Ressignificação

ABSTRACT

Reading research does not always translate its results into numbers or results. Often it presents marks and possibilities that are only perceived in written sentences, narrated enunciations, rhymed verses or, then, in a (re) constructed life that (re) starts to be lived. It is about the imponderable that arises from the reading experience with teenagers deprived of freedom that this thesis deals with. The encounter between books and readers in a non-formal reading space composes the score that was filled with poetry, narratives, music and other arts that became feelings, regained memories, recovered affections and made dreams possible. Books and their mediators who arrive and present themselves in non-formal spaces of reading, as an institution that houses minors that comply with socio-educational measures, act as elements that contribute to the (de) formation and (trans) formation of those who accept the invitation to indulge in this purpose. The reading interventions carried out at Fundação Case, Caxias do Sul, RS, affirm themselves as a possibility not only of encouragement, but of (re) significations, this because they contributed to the young readers who participated in the activities could metaphorically halt their prison conditions to put themselves as ordinary readers. The reading experience provided the youths a worldview through the texts as well as the encounter with the other and with themselves and, thus, they could realize that something happened in them from this incursion.

Key words: Reading, Experience, Youths, Deprivation of freedom, Resignification

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Último encontro com o grupo.....	31
Figura 2 - Fachada do prédio do Case Caxias do Sul	73
Figura 3 - Balões de gás	77
Figura 4 - Encontro sobre leitura e literatura	87
Figura 5 - Encontro do dia 10.09.2016	160

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA FLUÊNCIA E DA CADÊNCIA: A NOTA INTRODUTÓRIA	12
2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ENTRE MUROS E SONHOS: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	20
2.1 O Case: as muralhas e o que se faz dentro delas	26
2.2 Quem são os meninos aprisionados e o que dizem sobre si?	29
2.3 Sobre como possibilitamos a cada um ouvir sua melodia interior.....	37
2.4 Da alegria ao intimismo: percorrer os quinze encontros no ritmo da literatura, da música e de outras artes	42
2.4.1 Os balões da alegria – 28.05.2016	44
2.4.2 O ritmo e a melodia de cada um – 04.06.2016	45
2.4.3 O amor, uma canção que embala a vida – 11.06.2016	47
2.4.4 Tu serás eternamente responsável por aqueles que cativas – 18.06.2016	49
2.4.5 Os meninos e seus mundos. O mundo e a realidade dos meninos – 25.06.2016.....	51
2.4.6 A família conceituada pela lei x a família real – 02.07.2016	53
2.4.7 Da <i>Carta de Caminha</i> , passando pela <i>Canção do Exílio</i> ao <i>Brasil com P</i> : uma trajetória de contradições – 23.07.2016.....	56
2.4.8 Quem é a Pátria que me pariu? – 30.07.2016	57
2.4.9 Uma Abayomi com amor – 06.08.2016.....	59
2.4.10 Esporte: a alegria que contagia e atrai multidões – 13.08.2016	61
2.4.11 A leitura literária como possibilidade de nos vermos além dos muros – 20.08.2016 ..	62
2.4.12 Tu tens um sonho? O que te impede de sonhar? – 27.08. 2016	64
2.4.13 Liberdade “pra dentro da cabeça” – 03.09.2016.....	66
2.4.14 Eu e minha metamorfose – 10.09.2016	67
2.4.15 Como me vejo depois de nós – 17.09.2016	68
2.4.16 O material que temos nas mãos e as marcas que ficaram no coração	69

3 O CASE, SUAS MURALHAS E OS ADOLESCENTES: A SUSPENSÃO DA CONDIÇÃO DE PRISIONEIROS.....	71
3.1 O Case enquanto uma instituição total	72
3.1.1 O Case: uma heterotopia foucaultiana	78
3.1.2 O Case: um espaço em crise	81
3.1.3 No Case: a leitura e a suspensão da condição de prisioneiros	87
3.2 Intervenções de leitura com meninos privados de liberdade: um motim de palavras, emoções, sons e sonhos.....	91
3.2.1 A leitura enquanto processo desencadeador de reflexões e (re) construtor de sentidos .	93
3.2.2 A memória leitora de cada um dos nove jovens. O despertar das histórias.....	95
3.2.3 O processo estético de recepção do texto: a rebelião que fazem as palavras na mente que deseja ser liberta.....	101
3.2.4. As dimensões da leitura e como essas variáveis são percebidas nas intervenções	112
3.2.5 Os jovens leitores como protagonistas da palavra lida e reconstruída em suas próprias histórias	121
3.3 Experiências de leitura: o jogo da sensibilidade	125
3.3.1 Experiência de leitura: o que nos passa?.....	127
3.3.2 A experiência e seus princípios.....	130
3.3.3 Silenciar e viver a experiência	132
3.3.4. O sujeito da experiência	139
3.4 A escrita de si como prática de subjetivação	147
3.4.1 Os adolescentes privados de liberdade e o que é dito sobre eles	149
3.4.2 Os meninos: sujeitos e suas subjetividades.....	153
3.4.3 A retomada do olhar dos meninos sobre si: (re)significar-se.....	159
4 O ARRANJO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	181
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – Ficha inicial.....	201
APÊNDICE B - Perfis dos meninos a partir das respostas contidas na ficha inicial.....	203
APÊNDICE C - Diário do pesquisador.....	207

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	223
ANEXO A - Pré-intervenções.....	227
ANEXO B - Diário das intervenções.....	230
ANEXO C - Pós-intervenções.....	251
ANEXO D - Textos e letras de músicas utilizados nas intervenções.....	254
ANEXO E – Autorização para realização da pesquisa.....	369
ANEXO F – Parecer consubstanciado do CEP.....	370

1 APRESENTAÇÃO DA FLUÊNCIA E DA CADÊNCIA: A NOTA INTRODUTÓRIA

O estudo que aqui nos propomos apresentar trata-se de uma pesquisa-ação que teve a leitura como base dos encontros e foi realizada em uma instituição de internação para menores em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor”, como parte do projeto “Literatura para crianças e jovens: modos, materialidades e alternativas metodológicas de leitura na escola e em espaços não formais de leitura”, inserido no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo, RS. Foi submetido ao Comitê de Ética dessa mesma universidade no dia oito de abril de dois mil e dezesseis e obteve aprovação sob o parecer número 1540365, no dia onze de maio do mesmo ano.

Acreditar na força e no poder que tem a leitura para interferir na vida do leitor é um dos motivos que movem os mediadores de leitura. Trata-se de estabelecer uma relação de alteridade onde as memórias, os livros e as histórias sejam instrumentos para que esse contato ocorra. A partir daí, cria-se o vínculo entre o mediador, a obra e o leitor; a troca de experiências de leitura é única, ocorre de maneira distinta em cada um e, por isso mesmo, possibilita o envolvimento e a cumplicidade entre os envolvidos que, ao emergirem de seus interiores, se perceberão diferentes.

Nesse sentido, acreditamos que quem vai ao encontro de um texto, seja ele qual for, deve fazê-lo com toda a sua essência, suas informações, seus interesses, suas vontades, seus medos, suas aspirações, enfim, com suas experiências de vida. Contudo, essa tarefa torna-se difícil quando não se sabe ao certo quem realmente somos; de que somos constituídos. O que temos notado é que, quase sempre, não reservamos tempo para rememorarmos nossas vivências. A agitação do dia a dia, o excesso de informações e a falta de silêncio interior contribuem para essa falta e, certamente, dificultam o reconhecimento de nossa própria identidade; infelizmente, não percebemos que nossas memórias individuais e coletivas auxiliam em nosso autorreconhecimento.

Dessa forma, pensamos que nos reunir em torno da leitura literária e/ou das memórias de leitura é uma forma de olhar para dentro de nós mesmos e encontrarmos algumas inquietações ou até respostas norteadoras para muitos dos questionamentos que surgem a cada dia em nossos caminhos. Para tanto, sabemos que uma das facilitadoras desse olhar atento para dentro de nós mesmos é a sensibilidade. Através dela, podemos aguçar a percepção, despertar os sentidos a fim de tocarmos nossas memórias interiores e nos vermos a nós mesmos, sem máscaras. Sabemos que o movimento desencadeado pela literatura – que

tem sua natureza catártica – mobiliza os afetos, a percepção e a razão a fim de atender às impressões que o discurso causa no leitor com o intuito de sensibilizá-lo à comoção, tirá-lo de seu lugar comum e fazê-lo olhar para dentro de si, descobrindo-se um sujeito único.

É dessa maneira que o leitor que se mostra atingido pela sensibilidade provocada pela leitura literária, ou seja, que tenha sido realmente tocado em seu íntimo, que tenha se descoberto como sujeito único, também precisa reconhecer no seu interlocutor um outro eu; ele precisa solidarizar-se com essa alteridade no sentido de estabelecer o direito de dizer, de pensar e querer, mesmo que seus desejos, interesses e modos de ver as coisas e o mundo sejam totalmente diferentes. As práticas de leitura devem, então, ir além do superficial, ir além daquilo que não possua nenhum efeito realmente transformador, devem ultrapassar as barreiras da inércia social dominante, pois ler representa, dentre tantas outras coisas, a possibilidade de solidarizar-se através da reflexão e do diálogo com o outro, a quem se tem a oportunidade de alterar e ser, de algum modo, também alterado em sua subjetividade.

Por demonstrar certa inquietação relacionada à subjetividade do leitor ao levar em consideração suas experiências de leitura é que esta pesquisa nasceu. Sempre pensamos em realizar uma pesquisa que pudesse implicar alguma mudança interior significativa, que tivesse reflexos na vida de alguém. Assim, escolhemos trabalhar com a leitura junto àqueles em quem a sensibilidade e os afetos precisam ser resgatados. Ler com e para meninos privados de liberdade foi a escolha que fizemos por acreditar que devemos muito à sociedade, principalmente, àquela parcela que não teve as mesmas oportunidades que nós tivemos de correr atrás dos nossos sonhos, seja porque suas famílias não puderam dar a sustentação de que precisavam, como muitos dos nossos amigos de infância, ou porque, simplesmente, não possuem família, como tantos que vemos pelas ruas, seja porque tiveram que deixar de estudar para garantir seu sustento, como no caso de meus pais e alguns dos meus irmãos, ou, ainda, porque as circunstâncias da vida lhes levaram a cometer delitos que os direcionaram à prisão, como os meninos que fazem parte desta pesquisa. Sim, devemos a realização de um trabalho sério e comprometido a todos eles.

Por isso, quando conversamos – minha orientadora e eu – sobre o tipo de pesquisa que queríamos realizar e que público queríamos atingir, tínhamos um pensamento em comum: fazer a diferença na vida de alguém, por meio da leitura. Porém, nossa investigação deveria chegar onde quase ninguém quer estar e, por esse motivo, a literatura e a arte têm acesso quase que restrito. Assim, decidimos entrar em uma unidade de internação para menores infratores e, assim, nos desafiamos a aprender, a buscar novidades, a criar possibilidades a ver novos caminhos.

As portas nos foram abertas, primeiramente, pela instituição e pela excelente equipe de sócioeducadores, mas, principalmente, por cada um dos meninos que aceitou o convite para entrar nesse projeto. Assim, as pesadas grades se curvaram para nós e adentramos no recinto armadas com o que tínhamos de melhor: livros, amor pela literatura e muito respeito pelo outro. Dessa maneira, fomos firmando dia a dia, tanto com os garotos quanto com os funcionários da instituição, uma relação de parceria, de aprendizado mútuo, de confiança e de cumplicidade a partir dos encontros com a leitura.

Nesse sentido, nossa tese é de que as experiências de leitura com os adolescentes privados de liberdade contribuem para a suspensão de suas condições de jovens infratores e prisioneiros e possibilitam um redirecionamento de seus olhares sobre suas subjetividades, contribuindo, assim, para a ressignificação de cada um. Dessa forma, o problema de pesquisa é verificar em que medida esse contato com a leitura literária e com as memórias de leitura suspendem a condição de prisioneiros e interferem nessa (re) construção subjetiva dos jovens que se encontram privados de liberdade.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que são muito raras, no Brasil, as experiências de leitura compartilhadas com grupos de adolescentes privados de liberdade. Adentrar em uma instituição prisional portando livros com o intuito de levar aos jovens a possibilidade de olhar para dentro de si através do que leem e, com isso, poderem sonhar e reconstruírem seus mundos ainda é um tabu. Acreditamos que cada adolescente pode reassumir sua individualidade e ser o protagonista da (re) construção de sua subjetividade através de práticas de resgate cultural e de memórias de leitura.

Infelizmente, ainda são poucas as ações que buscam esse resgate junto a jovens privados de liberdade. O que temos conhecimento é de grupos que atuam em escolas de periferias ou em ONGs, como, por exemplo, o instituto “A cor da Letra”, que trabalha a leitura como uma espécie de terapia, como uma forma de deleite ou como libertação/fuga da opressão social. Há, também, pesquisas em instituições penais que mostram trabalhos de leitura com presos adultos a fim de remissão de pena, como por exemplo, a de Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro, ou a de Alice Áurea Penteadó, que destaca a leitura como uma possibilidade em meio ao caos prisional. Há, ainda, trabalhos com adolescentes que visam o resgate e/ou construção da subjetividade por meio da leitura desenvolvidos em instituições de educação como, por exemplo, o que desenvolveu a pesquisadora Zilá Letícia Pereira Rêgo em sua pesquisa doutoral. No entanto, estudos do tipo pesquisa-ação que acontecem em espaços não formais de leitura, como é o caso de Centros de Atendimento Sócio Educativos e que visem levar a leitura como forma de suspensão da condição dos

indivíduos aprisionados, a fim de possibilitar o olhar para seus interiores para que, então, quiçá possam (re) construir-se enquanto indivíduos, ainda são raras ou inexistentes.

Assim, os estudos descritos neste trabalho verificam como as intervenções de leitura realizadas em uma instituição que abriga menores infratores privados de liberdade podem suspender a condição de prisioneiros e possibilitar que participem, leiam, pensem, projetem e (re) signifiquem suas vidas como qualquer outro adolescente não preso. De mão dos dados que obtivemos a partir das intervenções, pretendemos tornar público à sociedade os resultados da investigação a fim de que sejam ampliadas atividades como estas que valorizam a leitura literária em diálogo com as diferentes formas de arte e que contribuem para a ressignificação dos participantes. Além disso, este trabalho pretende atrair o olhar da sociedade para esses adolescentes a fim de que os vejam não apenas como garotos perigosos, que precisam ser afastados do convívio social e convencidos de que são os únicos responsáveis pela situação em que se encontram, mas sim, como seres humanos, dotados de inteligência, de sentimentos, de medos, de anseios, de sonhos e, principalmente, de possibilidades como qualquer outro.

Nesse sentido, a temática da tese aqui apresentada refere-se à experiência de leitura realizada com adolescentes da Fundação Case: a suspensão da condição de prisioneiros, a alteração de suas subjetividades e a (re) construção de si. Sabe-se que a leitura está, de modo geral e por muitos motivos, afastada dos espaços de crise, sejam eles os que remetem a situações de guerras, de extrema violência, de abandono, de exclusões, de privação de liberdade. Assim, é urgente que pesquisadores na área da leitura pensem em meios para que práticas leitoras possam ser promovidas não apenas em espaços formais de leitura como a escola, mas naqueles onde, raramente, ela chega, seja na rua, nos abrigos ou nas prisões a fim de que possa contribuir para que o sujeito que ali se encontra se perceba como parte de um grupo social e com possibilidades de ser agente transformador. Sabemos o quanto deve ser difícil para o adolescente que está privado de liberdade e, por vezes, totalmente afastado do convívio familiar e social, encontrar prazer em atividades como a leitura, no entanto, acreditamos que essas atividades contribuem para a (re) organização desses sujeitos em crise quando inseridos no âmbito cultural e político, conforme as contribuições teóricas da antropóloga francesa Michèle Petit (2009a). Segundo a autora, a leitura pode oferecer aos adolescentes – como estes da nossa pesquisa – uma possibilidade de criar narrativas sobre si mesmos, proporcionar um encontro com a alteridade e uma educação dos sentidos permitindo a eles, então, (re) criar possibilidades e perspectivas de vida.

Consideramos de suma importância o olhar do sujeito sobre si mesmo no momento da leitura e como isso pode ser traduzido em palavras que meçam o grau de (re) significação que esse texto deu à sua subjetividade. Assim, o objetivo geral dessa tese é analisar de que forma as atividades relacionadas às experiências de leituras compartilhadas com um grupo de adolescentes da Fundação Case, de Caxias do Sul, RS, podem contribuir para a suspensão da condição de prisioneiros, alterar a subjetividade desses jovens leitores e possibilitar-lhes a (re) construção de si.

Como objetivos específicos, temos:

- a) dialogar com as teorias que tratam da leitura e do leitor em espaços de crise e buscar nos escritos teóricos que tratam da experiência da leitura e da estética da recepção, as contribuições para as intervenções literárias com os adolescentes;
- b) verificar como se dá a percepção do mundo pelos jovens leitores, através dos textos literários trabalhados;
- c) mostrar como se dá a suspensão da condição de prisioneiros e a alteração da subjetividade dos jovens leitores a cada intervenção literária realizada;
- d) apontar como ocorre a (re) construção de si a partir das escritas que cada um faz sobre si mesmo.

Para dar sustentação teórica à pesquisa buscamos suporte nos pressupostos teóricos de Michèle Petit, que possui estudos que abordam a leitura com adolescentes em espaços de crise, principalmente na França. Também no cenário francês, estudamos Michel Peroni e sua pesquisa de leitura com presidiários. Eliana Yunes, traz importantes contribuições acerca de estudos sobre a mediação de leitura e seu contato com crianças e adolescentes. No que se refere às experiências de leitura e as relações com a subjetividade do leitor, Jorge Larrosa dá a sustentação, devido a sua extensa produção na área e importantes contribuições para o tema. Também porque, durante quatro meses, orientou o estágio de Doutorado Sanduíche que realizamos na Universidade de Barcelona, em Barcelona, na Espanha. Acerca da suspensão da condição de prisioneiros, buscamos as discussões teóricas de Jacques Rancière e sua contribuição no que ele chama de ensino universal, que, de certa forma, nos propusemos levar em consideração nas intervenções literárias com o grupo de meninos. Dos escritos de Michel Foucault, orientamo-nos por suas publicações acerca das heterotopias e como se aplicam à realidade da nossa investigação. Sobre os conceitos que giram em torno da leitura, Vicent Jouve e Alberto Manguel são importantes fontes de pesquisa que contribuíram para as discussões de nossos dados. Também nos apoiamos na estética da

recepção e nos estudos de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss porque pretendemos discutir como os leitores participantes dessa pesquisa recebem/dialogam com as diferentes obras com as quais mantêm contato.

A metodologia desta pesquisa está embasada em dados empíricos, coletados através de uma pesquisa-ação. Em encontros semanais, que somaram 30 horas, chamados de “intervenções literárias”, desenvolvemos as atividades, com o grupo de nove adolescentes internos da Fundação Case de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Nos encontros, foram abordados textos literários de diferentes gêneros, separados por temáticas escolhidas pelos próprios adolescentes: amor, escola, Brasil, racismo, leitura, sonhos, infância, família, felicidade, esporte, amizade, música e liberdade. Antes de se iniciarem as intervenções, os adolescentes preencheram uma ficha de dados pessoais que investiga acerca da infância leitora bem como da família enquanto primeiro espaço que se dedica à transmissão cultural. No primeiro encontro com o grupo, escreveram completando a questão “Sou assim:”, que chamamos de “Pré-intervenção”. Nos encontros que seguiram, durante cada mediação de leitura, os adolescentes foram convidados a escrever a fim de completar a seguinte expressão: “Depois da intervenção de hoje, me sinto assim:”. Por fim, no último encontro, o grupo voltou a escrever sobre a expressão inicial “Sou assim:”, que agora chamaremos de “Pós-intervenção”. Além do material elaborado pelos adolescentes, nós também escrevemos após cada encontro o “Diário das Intervenções”, no qual relatamos todas as informações relevantes para a pesquisa.

De posse desses dados e impressões, decidimos organizar a escrita da tese em duas partes. Na primeira, expomos informações sobre a instituição onde desenvolvemos o trabalho; sua função social e organização interna. Também apresentamos os nove meninos - já com seus nomes fictícios e a justificativa de suas escolhas - e a maneira como se veem no início da atividade. Além disso, explicitamos o método que utilizamos para realizar a investigação e descrevemos os quinze encontros, justificando as escolhas dos textos e o modo como conduzimos as atividades de cada intervenção. Já na segunda e mais extensa parte de nosso trabalho, procuramos discutir os dados da pesquisa, à luz das teorias já mencionadas. Nos propomos mostrar através das escritas dos meninos, as quais citamos *ipsis litteris*, e também das nossas percepções enquanto pesquisadoras como o encontro com a leitura foi transformando e ressignificando os dias e, por que não as vidas, dos que participaram das intervenções. Para tanto, essa parte da escrita se subdivide em quatro blocos temáticos, ou categorias de análise dos dados e das percepções da investigação.

O primeiro bloco, discorre sobre o espaço de privação de liberdade no qual os meninos que compõem o corpus da pesquisa se encontravam, bem como sobre as impressões e sentimentos que tinham acerca do momento/situação em que viviam. Assim, seus relatos diários entraram em diálogo com as teorias de Michel Foucault sobre as heterotopias e as de Ervin Goffman sobre as instituições totais. Também compondo esse conjunto de análises, as percepções dos adolescentes sobre o momento e o lugar em que se encontravam são discutidas à luz dos estudos de Michèle Petit acerca da terminologia “espaços em crise”, empregada por ela. Por fim, ainda discutimos a questão da suspensão da condição de presos com o intuito de tornarem-se meninos leitores, sonhadores e, quiçá, felizes, utilizando a teoria de Jaques Rancière e sua discussão sobre o ensino universal.

O segundo bloco de discussões dos dados se debruça sobre as descrições dos garotos durante as intervenções no que dizem respeito, mais especificamente, à leitura dos textos e às discussões por eles motivadas. Desse modo, procuramos nos teóricos da Estética da Recepção Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss o auxílio para analisarmos a recepção dos textos e a percepção desses garotos acerca da leitura. Ainda estabelecemos relações entre as pesquisas de Alberto Manguel e Vicent Jouve sobre a leitura e suas variáveis agindo sobre esses jovens leitores em construção e narradores de suas próprias histórias.

Na sequência da discussão dos dados, o terceiro bloco apresenta as escritas dos meninos sob o olhar da teoria da experiência a partir de Jorge Larrosa e de Eliana Yunes. É neste momento do trabalho que discorremos acerca do sujeito que, embalado pela sensibilidade, deixa-se tocar pela experiência de leitura e percebe que algo acontece dentro de si.

Por fim, na última categoria de análise, o quarto bloco temático discute como os adolescentes privados de liberdade são vistos pelos demais e de que maneira essa visão influencia na (re) construção de suas subjetividades e na reprodução de rótulos e estigmas. Para tanto, buscamos aportes em teóricos que discutem questões referentes à adolescência e suas implicações, como Jean Piaget e Guillermo Carvajal. Ainda referenciamos a pesquisa da professora catalã Martha Venceslao acerca dos rótulos que recebem os jovens em cumprimento de medida socioeducativa e de Zilá Letícia Pereira Rêgo acerca do adolescente e sua (re) construção interior permanente. Também trazemos contribuições das teorias da filósofa Marilena Chauí e da pesquisadora francesa Michèle Petit e suas reflexões sobre a subjetividade e a consciência de si, além de Fina Birulés sobre identidade e memória. Apresentamos, então, a escrita final que cada menino fez de si e comparamos com a inicial

com o intuito de mostrarmos as mudanças na maneira como se descrevem e os percursos que utilizaram para suas ressignificações.

Assim, estes escritos se propõem ir além de uma análise de resultados obtidos em uma pesquisa sobre dados de leitura com adolescentes privados de liberdade. Segundo sugestão do professor Jorge Larrosa, que acompanhou o estágio de Doutorado Sanduíche que realizamos e como qual concordamos plenamente e, por isso, aceitamos a opinião, devemos, neste trabalho de escrita, não apenas apresentar e discutir dados, mas sim, narrar a história que construímos junto com esses garotos. Uma história que queremos e precisamos contar. Queremos narrar porque foi bonita, foi cativante, foi reveladora de talentos e inspiradora de sonhos. Precisamos contar para mostrar às pessoas que estão do lado de fora dos muros que, naquele lugar feio, fétido e violento também pode haver amor, conhecimento, vontade e possibilidades. Precisamos contar porque não cabe em nós tudo o que vimos, vivenciamos e compartilhamos durante essa investigação.

Somos sabedores que muitos relatos ficarão para trás porque extrapolam o curto espaço de uma tese, porém, certamente, farão parte de outros escritos, pois todos os encontros, todas as falas, todas as trocas foram muito significativas e merecem vir à tona. Para tanto, optamos por redigir este trabalho empregando a primeira pessoa do plural, pois não foi possível, em momento algum, excluir-nos ou isentar-nos das (trans) formações e das (re) significações que os encontros com a leitura proporcionaram. Pesquisadores e pesquisados fomos envolvidos pela magia do encontro com o outro que teve o livro como elemento (de)formador e (re)construtor de subjetividades. Assim, não havia espaço para “o eu” neste trabalho, pois “o nós” preenchia e extrapolava cada linha, cada página, cada capítulo, não somente do texto como resultado de uma pesquisa, mas do texto composto por nossas histórias de vida que juntas, foram (re) escritas, (re) construídas e (re) significadas.

Dessa forma, queremos mostrar como a arte literária, mediada por essa relação que se estabeleceu entre os meninos que viviam em espaços em crise, envolvidos em atividades leitoras, possibilitou o encontro, o diálogo consigo mesmos, o olhar para o interior, a partir do texto. Contudo, não disponibilizaremos aqui modelos de mediação, nem defenderemos verdades absolutas, mas, sim, apresentaremos alguns resultados de um trabalho que envolveu muita subjetividade, intimismo e crença na arte literária. Podemos dizer abertamente que levar a literatura até adolescentes e jovens que, talvez, nunca tiveram contato com ela foi um grande desafio que abre a possibilidade de fazer a diferença na vida de cada leitor que foi tocado pelas experiências de leitura compartilhadas.

2 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA ENTRE MUROS E SONHOS: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

Investigar aspectos relacionados à leitura literária é um grande desafio para o pesquisador porque nem sempre seus resultados são medidos em números e percentuais. Desse modo, precisa dispor de estratégias que lhes deem respaldo junto à crítica e, ao mesmo tempo, segurança para defender suas descobertas. Assim, nossa perspectiva de investigação teve uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo a partir de intervenções junto ao grupo que compõe a pesquisa. Essa condução, então, contribuiu para certificar nossos dados.

Quando nos propomos desenvolver uma pesquisa qualitativa, nos apoiamos na visão de Arilda Schmidt Godoy (1995), que discorre sobre o tema dizendo que se trata de uma ação investigativa baseada em características bem determinadas, que têm no ambiente natural a fonte direta dos dados e o pesquisador é visto como o instrumento fundamental. Além disso, ela tem um caráter descritivo e o que importa para o investigador é o significado que as pessoas dão para suas vidas e para tudo que com elas se relaciona. Desse modo, a teórica aponta o enfoque indutivo desse tipo de investigação como forte elemento identitário.

Assim, por nos colocarmos junto ao ambiente natural da pesquisa e estarmos diretamente envolvidos nela, bem como com os pesquisados, nossa investigação assumiu, então, um caráter de intervenção, a fim de percebermos, nos pesquisados, possíveis mudanças no que se refere à sua formação de leitor e de pessoa em (re) construção de significados. Dessa forma, seguimos as orientações da pesquisa-ação, que, segundo Michel Thiollent (2009), é um tipo de pesquisa social cuja base é empírica e, por isso, é possível relacioná-la à solução de um problema pertencente a uma coletividade, na qual os investigadores e participantes se envolvem na situação de forma integrada, ou seja,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

O problema que pertence à coletividade de que fala o teórico, no caso de nosso trabalho investigativo, refere-se à situação de meninos em privação de liberdade, que, juntos, realizaram leituras compartilhadas. Assim, objetivamos, com um estudo do tipo

pesquisa-ação, a mudança da realidade pesquisada, no que diz respeito à formação ou transformação de jovens em privação de liberdade no aspecto relacionado à leitura e suas implicações para suas individualidades. Portanto, nossa investigação tem claro que o “maior desafio é desenvolver a instrumentalidade, sem excluir o espírito crítico” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 73). Por isso, estivemos atentos aos resultados da pesquisa que apontaram as percepções dos garotos, contudo, nosso olhar enquanto pesquisadores manteve-se alerta e crítico a cada intervenção.

Nossa escolha pela pesquisa-ação deu-se, principalmente, por conta de sua flexibilidade no planejamento e alta adaptabilidade às situações que surgem ao longo do trabalho. Como estávamos adentrando um espaço bastante delicado (centro de reclusão), foi imprescindível poder contar com a flexibilização que essa escolha metodológica nos permitiu.

Notamos que, ao longo do processo investigativo, ocorreu a intervenção na realidade pesquisada. Isso porque os meninos começaram a levantar questionamentos e dúvidas, a manifestar opiniões acerca de sua realidade naquele espaço; de seus problemas comuns. Dessa forma, notamos que a natureza desse tipo de pesquisa mostrou-se, simultaneamente, dinâmica e reflexiva possuindo um caráter participativo e que “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou outra” (ibidem, p. 76).

As etapas da nossa pesquisa-ação iniciaram-se com uma fase exploratória, momento primeiro da investigação em que se descobre o campo de pesquisa. Foi de uma conversa com minha orientadora, a qual já havia realizado um projeto de extensão universitária sobre leitura em um centro de internação para menores e, por isso, tinha os contatos necessários para iniciarmos a conversação, que então decidimos optar por esse caminho. Nessa fase, verificamos a disponibilidade do pesquisador, visto que residimos distante de um centro de internação para menores. Também nos questionamos acerca da possibilidade de intervenção nessa realidade e, assim, surgiram questões do tipo: será que seríamos capazes de interagir com esses meninos? Conseguiríamos adeptos ao trabalho de pesquisa? Estariam eles interessados em leitura?

Foi, então, que fomos (orientadora e pesquisadora), oito meses antes de começarmos a atividade, até o Centro de Atendimento Sócio Educativo - CASE – de Passo Fundo/RS, para apresentarmos a proposta de trabalho com os garotos. Conversamos com a equipe técnica da instituição a qual mostrou-se interessada na atividade e nos encaminhou os passos burocráticos a seguir a fim de colocarmos em prática o projeto de pesquisa: autorização da chefia geral da FASE, de Porto Alegre, aprovação do Comitê de Ética, como seria feito o

convite aos meninos que gostariam de participar das intervenções e o melhor dia para a realização dos encontros. Assim, durante os seis meses seguintes, providenciamos o que nos foi solicitado e, ao retornarmos à instituição, com tudo encaminhado, percebemos que algo havia mudado; não estavam mais conseguindo encontrar o melhor dia da semana para a realização dos encontros, pois em todos os dias havia algum empecilho. Dessa forma, não mais poderíamos realizar as intervenções naquela instituição.

Diante dessa nova realidade que se apresentou para nós, decidimos que não abandonaríamos o projeto, mas sim, procuraríamos outra unidade de internação para menores que pudesse aceitar nossa proposta. Foi, então, que buscamos contato com o Case Caxias do Sul/RS que, pronta e amorosamente nos abriu as portas. A equipe técnica dessa instituição mostrou-se receptiva e muito interessada na atividade, de modo que antes de dois meses da primeira conversa, começamos as oficinas na casa. A agilidade se deu porque já possuíamos todas as autorizações necessárias; faltava apenas a organização interna da casa.

Depois da fase exploratória, a pesquisa assume um caráter interpretativo, e a meta é articular a interação do pesquisador com aquilo que investiga. Por isso, escolhemos esse contexto de pesquisa; ele nos propiciou, através do desenvolvimento de práticas de leitura literária e dos sentidos que os próprios leitores atribuíram às suas experiências, a obtenção de dados descritivos para que compreendamos como se deu a relação entre o que os jovens leram e o que tinham internalizado e como isso tudo contribuiu no processo de formação desse leitor jovem privado de liberdade que, durante as intervenções (nem que seja por alguns momentos) suspenderam suas condições de presidiários para verem-se e projetarem-se como jovens leitores comuns.

Contudo, um dos desafios que se apresentou para nós nessa pesquisa foi a atitude científica em literatura, principalmente ao tratar-se de pesquisar acerca de percepções de leitura. Dizemos isso porque trabalhar com pesquisa nessa área significa adentrar no campo do imponderável e, por isso mesmo, estamos cientes de que os questionamentos, e até as descrenças, com relação aos resultados, certamente virão e, por isso, precisamos estar ancorados em teorias e argumentos que sustentem nossas afirmações. Assim, é importante que estejamos cientes de que a pesquisa na área da leitura está atrelada a questionamentos amplos sobre os significados do texto literário e sobre a tentativa de compreender a experiência literária. Ademais, difere-se das realizadas em outras áreas, pois seu objeto de estudo possui características singulares: “tem um forte apelo conotativo, está investido de uma dimensão estética essencial” (PINHEIRO, 2011, p. 26).

Por conta dessa dimensão estética que tem a literatura, o pesquisador deve estar muito mais atento à sua intuição e à sua sensibilidade, além de perceber a plurissignificação do texto literário, para que tais questões não aporem nem na inexistência de uma análise aprofundada, nem na ausência de parâmetros textuais. Assim, a metodologia é compreendida como o percurso a ser seguido de maneira reflexiva, não se limitando ao ato de elencar procedimentos sem ater-se às possibilidades que se abrem ao longo do percurso. Sempre há a possibilidade de repensar e reconstruir os caminhos quando trabalhamos com a magia das palavras interagindo com leitores, ainda mais se inseridos nos espaços não formais de leitura.

Dessa forma, com o intuito de contribuir com nossa investigação nessa área que trabalha com o imponderável, e traz importantes contribuições para os estudos em literatura e leitura como (trans) formação do sujeito, fomos em busca de outras pesquisas que tenham também abordado essa perspectiva em sistemas prisionais para jovens. Percebemos que há muitos trabalhos que apontam pesquisa-ação em escolas, vilas distantes, comunidades carentes de bairros periféricos, etc., mas são tímidos os resultados relacionados a intervenções literárias em presídios e, praticamente inexistentes, quando se trata de jovens considerados infratores e privados de liberdade.

Contudo, citamos alguns trabalhos que contribuíram para nossa investigação, seja no que diz respeito à abordagem relacionada à subjetividade do jovem leitor, ou o fato de tratar da leitura no sistema prisional, mesmo que não seja o que abriga menores. A tese de doutoramento da professora Zilá Letícia Goulart Pereira Rêgo *Poesia é voz de fazer nascimentos: a leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes* (2013) traz a pesquisa-ação com adolescentes de escola pública e aponta a possibilidade de reconstrução de si através da poesia. Assim, foi possível buscar auxílio na metodologia de trabalho desenvolvida pela pesquisadora e na forma como tratou dos resultados. No que diz respeito a pesquisas desenvolvidas em prisões, citamos dois trabalhos que nos pareceram importantes para nossa investigação por tratarem de abordagens de leituras literárias, mesmo que não sejam com adolescentes. O primeiro refere-se à obra da professora Alice Aurea Penteadó Martha denominada *Leituras na prisão* (2011), que traz uma pesquisa realizada na penitenciária de Maringá, no Paraná, na qual a autora apresenta um estudo a partir de abordagens de leitura com presos adultos, tendo os contos de Monteiro Lobato como instrumento. A pesquisadora faz uma revisão conceitual foucaultiana e levanta a questão de que nem toda vigilância antecede a punição e, portanto, aponta a possibilidade de ressocialização, mesmo que parcial, dos internos através da identificação entre leitor e

personagens. Ainda nos interessou citar aqui a pesquisa doutoral recente de Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro intitulada *Uma teia de relações: o livro, a leitura e a prisão - Um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras* (2017). Neste trabalho, a pesquisadora analisa o projeto de remição de pena pela leitura como medida redutora de dias do apenado no sistema penitenciário federal bem como debate a ideia da leitura como elemento que contribui para a ressocialização e também uma maneira de minimizar os efeitos da prisionalização.

Assim, percebemos que a pesquisa em leitura, tanto em espaços convencionais destinados à educação como em outros nem tão convencionais assim, denominados espaços não formais de leitura, ainda desperta o interesse dos pesquisadores. Essas pesquisas revelam resultados que contribuem para a ressignificação daqueles que estão envolvidos no processo e, por conta disso tornam-se cada vez mais necessárias. Dessa forma, nossa pesquisa ampliou o espaço de realização da investigação de modo a abarcar um público até então pouco contemplado nos estudos da área.

Conforme sugere Maria Célia Ribeiro da Silva (2011), observamos a abertura de espaços formais e não formais de educação para estudar experiências de trabalho/mediação com o texto literário, através da sistematização de uma experiência. Assim, para trilharmos os caminhos de construção dessa pesquisa-ação, que visa uma investigação da experiência literária, perpassamos pela análise do conteúdo que envolve a caracterização da experiência e os registros que foram surgindo a partir dela, a apreciação das narrativas daqueles que integram nosso grupo de intervenções e das observações diárias que fizemos. Assim,

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] O papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem. (THIOLLENT, 2009, p. 29).

As diferentes técnicas de grupo que utilizamos em nossos encontros procuraram sempre envolver os participantes de maneira interativa, seja através de jogos, brincadeiras, leituras oralizadas, seus *raps* cantados, confecção de trabalhos manuais, além da elaboração de seus textos escritos. Acreditamos que era preciso fazer com que os meninos pudessem sentir-se parte do projeto como construtores de saberes.

Quando optamos pela pesquisa-ação como metodologia de trabalho sabíamos que essa prática nos exigiria um envolvimento efetivo com os meninos que participaram das

intervenções, o que requisitou de nós uma postura autônoma. Porém, ao mesmo tempo, implicou que nos reconhecêssemos como parte fundamental na vida e no imaginário de cada um deles, como afirma René Barbier (2002) quando diz que com a pesquisa-ação, somos obrigados a nos comprometer, a nos envolver profundamente.

Assim, percebemos o grau de envolvimento com o que pesquisamos ao nos atentarmos à percepção da estrutura social na qual estamos inseridos e através do jogo de desejos e de interesses dos demais envolvidos no processo. Contudo, através de nosso olhar e de nossas ações singulares também podemos implicar os outros. Barbier (2002) afirma ainda que, no que diz respeito à nossa autonomia e singularidade da pesquisa, assumimos diferentes papéis em certos momentos de nossa ação e de nossa reflexão, pois somos agentes de uma instituição, por vezes, atores de uma organização ou, então, indivíduos com atribuições sociais específicas. No entanto, somos acima de tudo, sujeitos autônomos, atores de nossas práticas e de nossos discursos.

A nossa organização e análise dos dados da pesquisa seguiram alguns preceitos da *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2009) que, basicamente, consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, a intenção foi inferir conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção dos envolvidos na pesquisa. Assim, o autor organiza sua técnica em três fases intituladas: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Quanto à pré-análise, Bardin (2009) menciona ser a fase em que se organiza o material a ser analisado de modo operacional e sistemático. Para tanto, o faz por meio de quatro etapas. A primeira é a leitura flutuante, quando se tem contato com os documentos e se conhece o texto. Em nossa pesquisa, esse material diz respeito à Ficha de dados iniciais onde constam as informações sobre os meninos e sua infância leitora, a escrita primeira, que chamamos de “Pré-intervenção”, as escritas diárias dos adolescentes que chamamos de “Diário das intervenções”, a escrita final, nomeada de “Pós-intervenções” e as anotações do pesquisador, chamadas “Diário do Pesquisador”. A segunda etapa de que fala Bardin (2009), refere-se à escolha dos materiais que o pesquisador tem disponível, a demarcação do que será analisado. Em nossa pesquisa, decidimos organizar a escrita em blocos temáticos que, então, agruparam os dados de acordo com cada discussão pertinente ao bloco. A terceira etapa é a formulação das hipóteses e dos objetivos relacionados aos procedimentos de escrita e análise. De mão dos registros colhidos nos encontros, elaboramos nossa hipótese de que através da leitura seria possível a suspensão da condição de prisioneiros que os garotos

vivenciavam naquele momento. A quarta, e última etapa desta primeira fase descrita por Bardin (2009), é a referenciação dos índices e elaboração de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. Assim, lemos e relemos cada escrita dos meninos a fim de encontrar elementos que pudessem ser utilizados para provar nossa tese.

Na segunda fase da técnica de análise de conteúdo, Bardin (2009) refere-se à exploração do material organizando-o em categorias, ou sistemas de codificação, e também através de identificação das unidades de registro, que visam categorização e contagem sequencial, e unidades de contexto nos documentos. Essa etapa possibilita (ou não) a riqueza das interpretações e inferências, pois descreve analiticamente relacionando o *corpus* com o material teórico. Já a terceira e última fase diz respeito aos resultados, inferências e interpretações. Destina-se ao tratamento dos resultados de forma condensada destacando as informações para a análise e culminando nas interpretações inferenciais. Nesta fase, destacamos a intuição e a análise reflexiva e crítica como elementos fundamentais para as conclusões a que chega a pesquisa.

Queremos destacar que a organização e a análise dos dados de nossa investigação tiveram as orientações de Bardin (2009) como base, no entanto, a forma como seguimos a partir da pré-análise difere um pouco dos preceitos do autor. Decidimos explorar o material e tratar dos resultados ao mesmo tempo em que fizemos inferências e interpretações à luz das teorias que escolhemos.

Dessa forma, tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2009), percebemos a codificação e a categorização como sendo as possibilitadoras e facilitadoras das interpretações e das inferências que fizemos. Isso porque, com a codificação, percebemos a transformação dos dados brutos do texto que, por recorte, agregação ou enumeração, permitiu que pudéssemos enxergar a representação do conteúdo ou da expressão. Através da categorização, classificamos, segundo critérios pré-definidos, os elementos que compuseram o conjunto dos dados de análise, por diferenças, semelhanças ou analogias. Contudo, como optamos por não separá-las do modo como sugere o autor, os dados da nossa pesquisa dialogaram com as teorias com base na categoria de análise que discutíamos em cada bloco temático e, assim, as interpretações e inferências permearam todo o texto.

2.1 O Case: as muralhas e o que se faz dentro delas

O trabalho de pesquisa foi construído com um grupo de adolescentes internos da Fundação Case (Centro de Atendimento Socioeducativo) - Caxias do Sul, RS, que por sua vez está subordinada à FASE/RS – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. Essa unidade está localizada na rua Luis Colovan, 3300, no bairro Reolon, em Caxias do Sul, RS. O referido bairro localiza-se na periferia da cidade, onde a pobreza é evidenciada a todo o momento por conta do que podemos visualizar da paisagem através da carência de moradia digna e de saneamento básico e das pessoas que circulam pelas redondezas da instituição, muito mal agasalhados em dias de temperaturas baixas.

A FASE/RS foi criada a partir da lei estadual número 11.800 de 28 de maio de 2002 e do decreto estadual número 41.664, de 06 de junho de 2002, que consolidou o reordenamento institucional iniciado a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que extinguiu a Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM. Hoje, essa instituição tem como missão executar o PEMSEIS (Programa Estadual de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade¹) oportunizando a reinserção social dos adolescentes, em parceria com a sociedade. Tem como objetivos colocar em prática um programa de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade a adolescentes e jovens que tenham cometido atos infracionais e que foram encaminhados pela autoridade judiciária competente. A instituição prevê ainda a observância aos valores que julga serem de importância para a entidade como um todo: o compromisso com a socioeducação e com a instituição, desenvolver práticas restaurativas além de valorizar a ética, o respeito, a responsabilidade e zelar pela segurança. Como meta até o ano de 2020, pretende alcançar níveis superiores de ressocialização dos adolescentes internos.²

A FASE/RS está organizada em unidades que se subdividem em Centros de Atendimento Socioeducativos da capital – uma unidade e do interior – seis unidades. Há, ainda, as que são destinadas apenas à semiliberdade que perfazem um total de nove unidades distribuídas entre a capital, a zona metropolitana e o interior. De acordo com as informações que constavam no endereço eletrônico da instituição FASE/RS³, quando redigimos este trabalho, a unidade de Caxias do Sul, RS, teria capacidade para atender quarenta adolescentes com origem na região sob a jurisdição do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Caxias do Sul, RS, contudo, no dia em que iniciamos as atividades na unidade, havia noventa internos distribuídos em duas galerias: A e B. Esta distribuição se dá, de

¹ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

² Não há explicação detalhada do que seria essa elevação nos níveis de ressocialização. (FASE, s.d, Missões e Valores)

³ FASE, s.d, Unidades.

acordo com as informações que nos foram dadas, levando em consideração aspectos estruturais do prédio e também a gravidade dos delitos de cada adolescente.

Segundo informações prestadas pela assistente social da instituição Case Caxias do Sul, Tanisa Fernanda Benati, que foi designada pela direção a nos fornecer as informações acerca da organização da casa, a unidade possuía, naquele período em que iniciamos o trabalho, um total de 65 agentes socioeducadores que se dividiam em quatro plantões diários. Além disso, havia sete funcionários de apoio e oito analistas de equipe técnica.

Quanto às atividades de rotina desenvolvidas na instituição, Tanisa mencionou, primeiramente, os cuidados com a higiene e a saúde, que envolviam desde escovação, barbeação, banho, medicação (para quem necessitasse), orientações de nutrição com comidas balanceadas, consultas médicas, atendimentos odontológicos e vacinação até a limpeza dos dormitórios e a lavagem de roupas. Quanto às atividades recreativas e artísticas que eram oferecidas aos jovens, ela mencionou jogos de mesa, baralho, vídeo game, filmes, tv aberta, livros, revistas, oficina de fuxico, tapeçaria e origami. Quanto aos esportes, ela destacou o uso frequente da quadra (que se localiza no centro da instituição) para a “escolinha” de futsal, torneios e campeonatos internos. Também jogavam *ping-pong* e capoeira.

Dentro do centro socioeducativo havia uma escola que atendia esses internos de acordo com a série que se encontravam. Havia o EJA – Ensino de Jovens e Adultos – que funcionava durante o dia e o Ensino Médio, no turno vespertino. Ainda com relação a estudos, Tanisa citou que eram oferecidos aos meninos um curso profissionalizante do Programa do Governo Federal intitulado Jovem Aprendiz. Participavam desse curso vinte e quatro adolescentes divididos em dois grupos. Segundo ela, a escolha dos participantes se deu de acordo com regras da instituição que priorizou, além do interesse dos jovens, o bom comportamento e o tempo de permanência na casa. Os encontros do referido curso, aconteceram no turno inverso ao que tinham aulas na escola.

A instituição ainda procurava trabalhar com a questão da espiritualidade dos jovens e, por conta disso, proporcionava a eles a participação em cultos semanais com pastores, discipulado e estudo bíblico. Também ao encontro dessa proposta, conforme explicou a assistente social, ocorria a oficina de pensamento criativo que trabalhou com temas de projetos de vida, os quais ela não especificou quais temas.

Quanto ao que denominaram Projetos, Tanisa disse que a instituição organizava atividades especiais mensais, como por exemplo o Dia do churrasco com a família, quando os familiares vinham ao Case e realizavam um almoço coletivo. Havia, também, o Cine

pipoca, a formatura do curso Jovem Aprendiz e do ensino Médio e a premiação do torneio de futsal, no final de ano. Além disso, ocorreu o Dia da Cultura, quando organizaram diferentes atividades que envolveu música, dança, cinema, pintura e demais manifestações artísticas. Destacou, também, o projeto família-escola que consistiu em os professores trabalharem com a família nas quartas-feiras (dias de visitas) acerca de temas reflexivos breves (não citados pela técnica). Todos os anos, conforme seu relato, procuram se organizar de modo diferente para fazer uma programação especial para o dia das mães de modo que haja uma boa acolhida durante a visitação na instituição.

Como atividades que repercutiram positivamente, a profissional que nos concedeu as informações destacou a presença do pessoal do *Hip Hop* da cidade de Caxias do Sul na instituição, bem como a vinda de cadeirantes que jogaram basquete na quadra e também a gincana esportiva FASE, que ocorria todos os anos entre todas as unidades do Rio Grande do Sul. Acentuou, ainda, os projetos de escrita para a mostra literária municipal denominada RECRIA que, em quase todas as edições, tinha meninos do Case como finalistas. No ano de 2016, inclusive, um dos meninos que fez parte dessa pesquisa teve seu texto premiado com o primeiro lugar em sua categoria. No ano de 2017, novamente, três dos meninos tiveram seus textos entre os finalistas.

2.2 Quem são os meninos aprisionados e o que dizem sobre si?

Quando pensamos na realização das intervenções no que diz respeito ao número de participantes, nos deparamos com uma questão bastante difícil, pois o desejo seria atender aos mais de noventa jovens ali internados, porém sabíamos que não seria possível. Então, como poderíamos incluir alguns e excluir outros? De que maneira faríamos a seleção para que nos parecesse o mais ética possível?

Foi então que, em conversa com a equipe técnica da instituição Case, nos informaram que não haveria espaço disponível e tão pouco agentes socioeducadores para atender mais de quinze adolescentes nas oficinas. O espaço que teríamos para realizar os encontros – uma sala pouco ventilada e pequena não seria segura para um número maior. Dessa maneira, ficamos acordados de que seriam eles os responsáveis pela seleção dos quinze meninos que gostariam de integrar o grupo das intervenções. Contudo, seria necessário levar em consideração o critério de que esses jovens deveriam saber ler e escrever, além de terem manifestado o interesse em frequentar os encontros.

Assim, a seleção do grupo foi feita pela equipe técnica da instituição privilegiando os meninos incluídos no que chamam de ISPAE (Internação Sem Possibilidade de Atividade Extensiva), já que os encontros deveriam acontecer aos sábados pela manhã por questões de adequação de horário para acompanhamento por parte da equipe técnica e, principalmente, do espaço físico e levando em consideração as resoluções específicas da instituição que tratam de pesquisa e segurança⁴. Além disso, outro critério adotado foi o tempo de permanência na instituição, visto que os selecionados deveriam permanecer na unidade o tempo que durasse a pesquisa. Contudo, durante o desenvolvimento das atividades ocorreram agitações em várias unidades do Case do estado do Rio Grande do Sul, inclusive em Caxias do Sul; por conta disso, três dos meninos que iniciaram as atividades foram transferidos ou afastados dos encontros. Assim, houve a interrupção dos encontros por duas vezes, o que nos levou a estender o período de término que seria em princípio de agosto, para meio de setembro. Dessa forma, mais três jovens deixaram de participar porque nesse tempo lhes foi concedida a liberdade e/ou a semiliberdade. Em contrapartida, conforme íamos tendo baixas, também recebíamos pedidos da equipe técnica para incluirmos outros participantes que manifestavam interesse em unir-se ao grupo (primeiro um, depois outro), os quais, mesmo sabendo que não poderíamos contabilizar na pesquisa, visto que não realizaram todas as etapas do processo e por isso não tínhamos os dados necessários para a pesquisa, acolhíamos com muito carinho. Cabe aqui mencionar que diante dessas saídas dos meninos do grupo de investigação, um deles mencionou que nós lhes dávamos sorte, pois desde que iniciamos as atividades, três deles conquistaram a liberdade.

Dessa forma, a pesquisa levou em conta os nove meninos que participaram do início ao fim dos encontros e que, neste trabalho, receberam nomes fictícios relacionados com a temática da música, já que, por pedido deles, em todos os encontros, incluíamos diferentes estilos/ritmos musicais. Optamos por identificá-los, então, neste estudo, utilizando os nomes de alguns grupos/cantores/*rappers*/bandas cujo contato foi mais intenso e marcante para cada um durante esse período e, com os quais, percebemos alguma identificação, seja por algum traço físico ou por afinidade/gosto com a produção musical do artista de quem tomaremos emprestado o nome. Os nomes escolhidos percorrem diferentes gêneros e estilos musicais assim como foram nossos encontros, que contemplaram desde a leitura mais acadêmica e a música clássica até a mais popular das canções e a mais marginal das literaturas. Assim, pretendemos dar às palavras um ritmo cadenciado e uma melodia

⁴ Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

agradável com o intuito de apresentarmos cada um dos que compuseram este trabalho de pesquisa.

Acreditamos que informar sobre as idades dos meninos, sobre questões relacionadas a dados familiares e também sobre o tempo da medida de privação de liberdade de cada um seja pertinente para este estudo. Isso porque a frequência com que repetiram determinadas palavras em seus escritos e as sugestões que deram para os temas das intervenções tiveram, ao nosso ver, relação direta com tais informações. Assim, apresentaremos, então, os que durante as quinze intervenções, embalados por diferentes ritmos e melodias trilharam os caminhos da leitura literária e, através dela, nos mostraram o que podemos ver além dos muros⁵.



Figura 1 – Último encontro com o grupo

Fonte: Registrada pela autora

Beethoven, com 18 anos, mostrou-se bastante tímido durante os encontros. Percebemos nele uma grande introspecção e o uso frequente da palavra liberdade, assim como o compositor Beethoven tinha a liberdade como marca de produção de sua obra. No

⁵ Usaremos as informações da Ficha Inicial (APÊNDICE A) e das autodescrições que fizeram na Pré-intervenção (ANEXO A), que constam no volume 2, organizado em CD e fixado ao final deste trabalho. Decidimos assim fazê-lo, com o consentimento da banca, por serem elementos pós-textuais não obrigatórios. Como são muito extensos, exigem um volume extra.

primeiro dia em que ouvimos música clássica nas intervenções (no caso desse encontro, foi Beethoven) ele nos disse que tinha gostado muito desse tipo de música e que nunca tinha ouvido antes; que ela lhe deixava mais relaxado e tranquilo para poder pensar. Como falava muito pouco, percebemos que realmente essa música o tinha tocado. Esse jovem registra em seus dados iniciais que mora com a mãe e com mais quatro irmãos. O lazer da família, diz que era sair para caminhar. Mencionou a presença de livros em sua casa e a importância de ler como forma de aprendizado. Disse que a leitura e as histórias entraram em sua vida na escola, ainda na educação infantil, através das professoras. Em sua escrita de Pré-intervenção, Beethoven se descreveu como alguém tranquilo mas que às vezes se agitava. Deu ênfase às suas características físicas moreno e sem barba e gostos: o uso de boné, o jogo de futebol, de *play*, de filmes, de *rap* e de *funk*. Disse gostar de amizades. Encontrava-se privado de liberdade há sete meses.

Raul Seixas, um rapaz de 19 anos que se autodefiniu em sua Pré-intervenção, como muito louco (um maluco beleza) e, às vezes, sério. Se declarou analista e impulsivo; disse que pensa coisas boas e coisas más; que era meio bipolar e que nem ele se entendia direito. Apontou ser muito teimoso e que queria tudo do seu jeito, que nunca estava errado, mesmo estando errado. Contou que nunca ouviu conselhos e que fazia sempre o que desejava. Mencionou que em tudo o que fazia queria sempre ser o melhor; disse que seu ego falava mais alto; curti esportes radicais, com muita adrenalina; gostava de tecnologias também. Ele se via como alguém que muda constantemente de humor – uma metamorfose ambulante – indo de um extremo ao outro em pouco tempo. Em sua ficha de dados iniciais da atividade, disse que residia com a mãe e uma irmã. Falou de dificuldades financeiras. O lazer da família era frequentar a igreja e viajar. Quanto à leitura, não gostava muito, mas lia a Bíblia. A mãe foi citada como a pessoa referência quando pensava em livros; disse que era importante saber ler para poder escrever melhor. Encontrava-se privado de liberdade há onze meses.

Emicida, um jovem de 18 anos dizia amar o *hip hop*, a poesia e a literatura. Em suas palavras escritas, matava o mau humor, a falta de esperança e as injustiças sociais (assim como o *rapper* Emicida: MC mais homicida – que mata, derrota o adversário nas batalhas de improvisação de *rappers*) e já colecionava alguns prêmios literários locais. Em sua Pré-intervenção, se declarou como uma pessoa calma, mas que também pode se agitar. Gostava de conversar e dar risadas. Disse ser bom e gostar de ajudar os outros, de dar conselhos sobre as dificuldades que já enfrentou para outros não passarem pela mesma situação. Se via como alguém focado, que não gostava de perder, por isso contou que dava o seu melhor em

tudo o que fazia. Mencionou ser de família pobre (vivia com sua mãe e seu irmão) e que aconteceram coisas erradas que o levaram até o Case, mas que quando saísse, iria trabalhar e ajudar a família. Se descreveu como alguém com vários defeitos, mas que tentava corrigir. Gostava de aprender coisas novas, de conhecer pessoas novas e, por isso, estava feliz com esse projeto. Declarou gostar muito de ler, principalmente romances; inclusive já ganhou alguns prêmios. Se colocou como amigo e verdadeiro, sempre pronto a ajudar. Em sua ficha de dados, escreveu que residia com a mãe e mais um irmão. O lazer da família foi citado como sendo a praia, a ida para a chácara e o jogo de futebol. Registrou gostar de ler porque, além de aprender palavras novas, disse que poderia viajar para longe e esquecer um pouco da realidade, além de inspirar-se para escrever seus textos. Disse que há livros em sua casa e que a sua mãe, sua avó e tio seriam as referências em leitura, pois contavam histórias e liam para ele quando criança. Estava privado de liberdade há um ano e cinco meses

Renegado, um garoto de 17 anos revelou ter a sua família e os seus como a sua base de apoio, da mesma forma que o cantor e compositor Flávio Renegado, que tem a sua tribo como o seu mundo. Em sua Pré-intervenção, mencionou por duas vezes o grande amor e apoio que tem da família, que nunca o abandonou “neste lugar”. Se descreveu como um rapaz de cor branca e olhos castanhos, alto e magro; tranquilo, calmo e feliz, apesar de já ter sofrido muito. Disse ser tímido mas que, em determinadas ocasiões, ficava muito bravo. Também declarou ter um gosto variado que vai do *hip hop* ao *funk*, ao samba e ao *rock*. Mostrou-se conhecedor do meio onde vive e de como precisava interagir nesse espaço. Residia com a mãe e mais cinco irmãos. O almoço em família foi citado como sendo o momento de lazer que possuíam. Expôs que a leitura era importante porque mexia com o imaginário e lhe dava várias informações e ensinamentos que não possuía. Estava privado de liberdade há um ano e dois meses.

Criolo, um garoto de 17 anos, muito sério, de poucos sorrisos e palavras, dizia ter muita mágoa no coração. Primeiramente, foi sua semelhança física com o cantor e compositor Criolo que nos levou a nomeá-lo assim. Porém, a inteligência em argumentar, a firmeza e a postura séria em defender suas ideias e a profundidade de seus escritos os aproximou ainda mais. Em sua Pré-intervenção, o jovem se descreveu como moreno, de cabelos pretos e um pouco gordinho. Contou que era meio bravo, estourado, cheio de mágoas por ter perdido pessoas que amava. Disse que era meio sem jeito, que errou bastante por ser assim; tinha muita raiva no coração, mas restava “um pouquinho de amor pelo filho querido e pela sobrinha” (CRIOLO, Pré-intervenções, ANEXO A). Contou que nasceu em um lugar muito pobre e foi criado pelo pai até os quinze anos. Depois foi morar com a mãe e

começou a se misturar com pessoas erradas, por isso foi preso. Quando já estava no Case, perdeu o primo, amigo de infância; disse que sofreu demais por causa dessas perdas mas está se recuperando, “o tempo ajuda a curar a ferida que abriu no meu peito” (CRIOLO, Pré-intervenções, ANEXO A). Falou que quando sair quer fazer um curso de mecânica e trabalhar com carros, porque gosta de mexer com eles, e quer ver seu filho crescer. Em seus dados iniciais, expôs que morava sozinho e que não possuía nenhum responsável por ele. Revelou que gostava de ler porque viajava para outros lugares e conhecia histórias de outras pessoas. Além disso, a leitura trazia muitos ensinamentos. Citou o pai e a avó como referências em leitura, pois lembrou deles lendo a Bíblia e contando histórias. Estava privado de liberdade há um ano e sete meses.

Gog, um rapaz de 19 anos, aparentava ser mais vivido que os demais. Costumava ser muito participativo, atento e disposto a colaborar com opiniões, com questionamentos e com muito, muito *rap*. Sempre trazia escrito alguns versos para nos mostrar e, com muito orgulho, cantar aos demais. Assim como o *rapper* Gog, tinha um porte físico grande e forte; também adorava um microfone para com ele exercer o poder da palavra que denuncia, que ataca, que afronta e que transforma. Em sua Pré-intervenção, disse não considerar importante falar sobre o físico, por isso se descreveu como um cara alegre e brincalhão e que se considerava “até bem esperto” (GOG, Pré-intervenções, ANEXO A). Às vezes se irritava porque “esse lugar não é fácil” mas, na maioria das vezes, tentava melhorar. Pretendia, quando sair, trabalhar num centro espírita, porque queria pagar o mal que causou com o bem. Mencionou que agora pensa muito melhor e que a leitura o ajudou muito. Falou que quando começou a ler, teve mais vontade de aprender para fazer concursos. Em sua ficha de dados, escreve que residia com seus avós e tias. O lazer da família foi citado como sendo realizar caminhadas. Revelou que seu desejo seria aprender através da leitura porque pretende mudar de vida; lia livros espíritas e isso o ajudou a pensar diferente. Disse que ler ensina mais sobre nossos sentimentos. Sobre a pessoa que remete à leitura, a livros e a histórias, Gog citou seu avô. Esse jovem estava privado de liberdade há um ano e quatro meses.

Racionais, um rapaz de 18 anos, citou sua infância como uma fase de muita pobreza e dificuldades. Possuía oito irmãos e mencionou não conhecer alguns deles. Disse que vivia com a mãe e que sua infância foi muito difícil, pois é de origem pobre e por isso passou por muitas dificuldades; seu pai é falecido. Apesar de tudo, revelou ser feliz e também uma pessoa dedicada; que gosta, sempre que possível, de interagir e ajudar os outros. Destacou que em sua casa são evangélicos e que somente a mãe trabalha. Falou que ainda existem

muitos problemas na família, mas tem fé que tudo iria melhorar. Aproximamos seu perfil com o da banda Racionais MCs por conta de que seus escritos diários estavam sempre recheados de denúncia contra a pobreza, o preconceito e o descaso para com o pobre, assim como faz o grupo musical. O garoto também demonstrou a racionalidade ao se autodescrever e se projetar para o futuro. Citou a ida para a praia e o encontro com a família como a forma de lazer preferida. Disse que sua mãe lia muito a Bíblia e que considera a leitura importante porque podemos adquirir mais conhecimentos e, assim, podemos escrever melhor. A professora da educação infantil é a pessoa que lhe remeteu à ideia de leitura. Estava privado de liberdade há um ano.

Gabriel Pensador, um rapaz de 18 anos, alto, magro, muito introspectivo; polido em suas falas e comentários diários. No entanto, em sua Pré-intervenção, mostrou-se direto ao se autodescrever. Disse ser calmo e não gostar de brincadeiras de mau gosto. Falou que era carinhoso, mas não gostava que brincassem com seus sentimentos. Revelou ser amigo, mas que não gostava de falsos que falam pelas costas. “Eu sou assim. Eu sou branco; eu sou meio alto; eu tenho uma cicatriz na boca. É isto”. (GABRIEL PENSADOR, Pré-intervenções, ANEXO A). Na ficha de dados iniciais, escreveu que residia com sua esposa e uma filha. Geralmente, era o último a concluir as atividades, argumentando que estava pensando... Mencionou a importância que os livros tiveram para “abrir sua mente” (GABRIEL PENSADOR, Pré-intervenções, ANEXO A) e que através da leitura poderia sair desse lugar. Além disso, disse que lendo aprendia coisas novas. Referia-se aos poemas dizendo que traziam sentimentos que poderiam estar apagados e que nem nos damos conta. Sua memória de infância referente à leitura estava relacionada à professora dos anos iniciais; ele citou a história do Peter Pan e versos que chama de “Cuitelinho”. Estava privado de liberdade há um ano e um mês.

Titãs, garoto de 18 anos, registrou não gostar de falar sobre sua vida na rua. Em sua Pré-intervenção, ele se descreveu como um jovem baixinho, de cor branca, olhos castanhos e que, dependendo da ocasião, era meio impaciente; às vezes, chato, às vezes gostava de ficar sozinho lembrando da infância de como era bom quando era criança e não tinha maldade, era apenas um menino inocente. Com a perda do pai, aos nove anos de idade, o mundo em que vivia o ensinou a ser fechado e não abrir sua vida para ninguém. Mencionou que tinha nove irmãos que residiam com a mãe, e que a família significava tudo para si; esperava um dia consertar tudo o que fez de errado e viver longe da maldade: “pegar minha família e ir embora para um lugar longe da maldade e ajudar minha mãe a criar meus irmãos”. (TITÃS, Pré-intervenções, ANEXO A). Por conta dessa sua descrição, decidimos

dar-lhe esse codinome porque assim como a banda Titãs (em seu início, muito numerosa, com nove integrantes), sua família era muito grande. No entanto, pensamos também no quanto cada membro dessa prole precisava ser um Titã para sobreviver em meio a muitas dificuldades que a sociedade os impõe. Citou o almoço em família como atividade de lazer. Acerca da leitura, ele disse gostar porque aprendia coisas de que não tinha conhecimento. Sua mãe foi citada como parte das memórias de infância relacionadas à leitura e destacou que ela explicava que quando a pessoa entendia o livro, entrava dentro dele; se encaixava. Este jovem estava privado de liberdade há oito meses.

São estes, então, os nove jovens de distintas idades, diferentes posturas e vivências, de famílias muito peculiares que compõem o grupo que conosco vivenciou as intervenções literárias no Case Caxias do Sul, RS. Nem o frio intenso que congelava nossos pés nas gélidas manhãs de agosto (os meninos nunca usavam tênis ou sapatos, apenas chinelos), nem o sono por termos nos despertado tão cedo em uma manhã de sábado foram suficientes para nos afastar dos encontros. Estávamos todos ali, sempre dispostos a mais uma experiência a partir da leitura, a partir do que poderíamos compartilhar.

O que percebemos analisando os dados dos nove meninos é que algumas situações vivenciadas se repetiam, o que apontou uma certa aproximação entre eles. O fato de seis dos nove garotos residirem apenas com a mãe (e quatro dessas famílias possuíam acima de cinco componentes) e três deles morarem com outros (um disse viver sozinho, outro com tios e avós e outro com a esposa) mostra a inexistência da figura paterna, que poderia ser um dado importante caso analisássemos as questões da constituição familiar e sua relação com a criminalidade, porém esse trabalho não se propõe a isso. Assim, na maioria das descrições, pudemos subentender que havia, também, uma certa dificuldade financeira vivida por eles, pois a mãe era a única provedora de renda em famílias relativamente numerosas.

Quanto à escolaridade, quatro dos nove jovens, que possuíam entre 17 e 19 anos, frequentam o Ensino Médio e os outros cinco, entre 17 e 18 anos, cursavam o Fundamental. Assim, percebemos que a maioria dos garotos estava com idade avançada para a série que frequentava. Não temos conhecimento se haviam abandonado a escola ou se esse dado apenas comprova questões relacionadas a problemas de aprendizagem e reprovações. Relatos da professora de Língua Portuguesa da escola do Case⁶ mencionaram bastantes

⁶ A professora de Língua Portuguesa da escola que existe dentro da instituição Case mantinha contato semanal conosco para nos dar informações sobre os meninos e os avanços (ou não) acerca da leitura. A preocupação e o cuidado para com eles era evidente.

dificuldades na leitura e interpretação textuais desses garotos. Porém, destacou melhoras significativas depois que começaram a participar de nosso projeto.

Notamos que um discurso bastante comum na mídia e reproduzido também pela família e pela escola de maneira geral esteve nos registros de sete dos nove meninos quando questionados sobre se gostavam de ler e se consideravam importante a leitura de poemas e romances. As respostas giraram em torno da leitura utilitária, ou seja, eles apontaram que essa prática os ajudava a aprender algo que não sabiam ou, então, que adquiriam informações quando liam. Porém, dois dos garotos mencionaram o poder da imaginação e também o despertar de sentimentos, provocados a partir da leitura.

Outro traço interessante que marca o perfil desses meninos que participaram da nossa investigação é o fato de sete deles terem mencionado a Bíblia, ou parábolas de Jesus, nas questões referentes à leitura ou a histórias. Um garoto mencionou Alan Kardec e o espiritismo e o outro não deixou registro acerca de questões religiosas em sua ficha inicial. Notamos a forte influência da religiosidade atuando sobre esses garotos em situação de privação de liberdade, o que talvez possa vir a ser um dado interessante para estudos posteriores. Assim, a falta da figura paterna que na maioria dos casos foi compensada pela mãe, as dificuldades financeiras, a religião, e a punição são alguns dos fortes elementos que os aproximaram.

Tanto nós, quanto os garotos sabíamos, desde o início dos encontros, que a qualquer momento eles poderiam desistir de participar das atividades, pois não eram obrigados a frequentar. Foram convidados e manifestaram o interesse, mas poderiam abandonar a qualquer momento, esse era um risco que nossa pesquisa corria. No entanto, para nossa feliz surpresa, não houve nenhuma desistência, pelo contrário, os que saíram foram por motivos distintos, seja a transferência, o isolamento, a liberdade ou a semiliberdade e, segundo nos informava uma das técnicas responsáveis pela seleção, sempre havia outros solicitando a entrada para unir-se ao grupo. Esse desejo dos jovens de continuar nos encontros era o que mais nos motivava a pensar na seleção dos textos, na organização e no planejamento das atividades, pois se queriam permanecer era preciso que esse encontro fosse especial e marcante para todos nós. Neste embalo, então, as agradáveis melodias, que a partir de nossas experiências, iam projetando em nossas mentes e corações infinidades de sentimentos e emoções que uniam-se aos ritmos cadenciados que íamos construindo pouco a pouco e, assim, ditavam a harmonia de nossos encontros.

2.3 Sobre como possibilitamos a cada um ouvir sua melodia interior

Para acompanhar nosso percurso investigativo junto aos jovens da Fundação Case, Caxias do Sul, RS, escolhemos alguns recursos que permitiram o levantamento de dados iniciais e outros que nos acompanharam até o final de nossa pesquisa-ação. O primeiro recurso é o que chamamos de “Ficha inicial” (APÊNDICE A). Em nosso primeiro contato, os meninos também realizaram uma escrita que chamamos de “Pré-intervenções” (ANEXO A). No final de cada atividade diária, os adolescentes escreviam o que nomeamos de “Diário das Intervenções” (ANEXO B) e, após as quinze praxes, redigiram suas “Pós-intervenções” (ANEXO C). Também utilizamos um recurso que chamamos de “Diário do Pesquisador” (APÊNDICE C).

A “Ficha inicial” (APÊNDICE A), é composta por dezenove itens que incluíram desde questionamentos sobre idade, escolaridade e questões de ordem familiar, econômica e social até perguntas sobre leitura, livros, infância leitora e a sugestão de temas que eles gostariam de abordar nos nossos encontros. Os temas sugeridos por eles foram todos contemplados, pois muitos se repetiam. Os assuntos foram: alegria, música, amor, amizade, infância, Brasil (trabalhamos em dois encontros), racismo, esportes, leitura/literatura, sonhos, liberdade, intimismo /o eu (trabalhamos em dois encontros).

As questões que compõem a ficha variam entre objetivas (assinaladas apenas com um x) e subjetivas, permitindo uma maior expressividade nas respostas. O interesse por esses dados para a pesquisa justifica-se porque saber sobre a idade e a escolaridade nos auxiliou na seleção dos textos bem como no modo de abordagem e aprofundamento de determinados assuntos, além de apontar o cuidado que deveríamos ter quando da realização de leituras em voz alta, por conta da dificuldade na oralização de alguns. Quanto às questões de ordem familiar, no que diz respeito à composição e a fatores econômicos, nosso interesse justifica-se porque, inevitavelmente, as temáticas que abordamos nos encontros tocaram nesse ponto e, por isso, seria necessário conhecermos as realidades familiares para sabermos como conduzir e evitarmos possíveis mal-estares. Além disso, as posições e visões acerca de si têm, ao nosso ver, relações estreitas com a família e a maneira como vivem e, assim, sabendo a respeito, poderíamos perceber na fala de cada um, essas implicações, direta ou indiretamente. Sobre as questões da infância leitora e de seus interesses por leitura, julgamos ser relevante sabermos se os meninos tinham vivências de leitura em casa, porque este dado, depois comparado com as experiências que aqui vivenciamos, implicaria nos resultados. Embora sabemos que, pelo fato de os garotos terem sido vigiados durante todos os encontros e também serem conhecedores da participação na pesquisa sobre leitura, poderíamos duvidar

de suas respostas, pois é natural que, às vezes, digamos o que os outros querem ouvir, principalmente quando reproduzimos discursos muito clichês como alguns que líamos com frequência. Contudo, enquanto pesquisadoras, podemos duvidar, levantar hipóteses, porém, não desconsiderar as escritas de cada um, pois não há como saber com precisão se o que disseram foi ou não verdadeiro. A nossa pesquisa trabalhou com a experiência da leitura e suas implicações nos jovens leitores em formação; portanto, com o imponderável.

O documento investigativo chamado “Pré-intervenções” (ANEXO A) refere-se a uma escrita que cada adolescente redigiu abordando sobre a seguinte expressão: “Sou assim”. A ideia foi cada jovem se auto descrever abordando tanto aspectos físicos quanto de personalidade, contudo, a maioria elencou aspectos comportamentais e de personalidade, poucos descreveram acerca de aspectos físicos. Orientamos que cada um deveria sentir-se à vontade para se auto descrever, revelando apenas o que julgasse pertinente. Assim, temos para análise investigativa um total de nove textos auto descritivos.

No “Diário das Intervenções” (ANEXO B), os adolescentes recebiam uma folha em branco e nela deveriam registrar o que sentiram, o que recordaram, o que “lhes passou” naquele encontro, a partir do que haviam vivenciado/lido/dialogado com o grupo. Cada adolescente realizou, então, catorze registros que contêm as impressões sobre o que sentiu, vivenciou, recordou, a partir das leituras de poemas, contos ou crônicas ou então de vídeos e/ou distintas imagens que constituíram as temáticas dos encontros, totalizando cento e vinte seis escritas. Caso não quisessem escrever/narrar, poderiam também desenhar. O importante é que não deixassem de manifestar sua impressão da atividade. Com esses registros, observamos como cada um foi vivenciando as experiências de leitura compartilhadas e, ao mesmo tempo o que cada encontro/leitura/observação permitiu desencadear em seus interiores a ponto de merecer/escolher exteriorizar.

Como documento final de registro da pesquisa, no último encontro, os adolescentes escreveram o que chamamos de “Pós-intervenções” (ANEXO C). Em uma folha em branco, solicitamos que escrevessem sobre a seguinte questão: “Ao concluirmos as intervenções, me vejo assim...”. Temos, então, outros nove textos auto descritivos que compõem nosso material investigativo. Esse instrumento nos permitiu traçar uma comparação de como o adolescente se via no início dos encontros e de como se viu, ao final.

Por fim, ainda temos como documentação de auxílio para a análise da investigação que aqui nos propomos, o “Diário do Pesquisador” (APÊNDICE C). Este é um instrumento de observação onde descrevemos as atividades realizadas, bem como onde registramos

nossas impressões acerca do que vivenciamos/experimentamos durante o período em que estivemos com os meninos.

É importante que destaquemos aqui que em cada encontro com os garotos procuramos fazer com que fosse especial, que pudessem desfrutar de duas horas o mais agradáveis possível. Por isso, buscamos utilizar recursos que fossem além dos livros, ou seja, por vezes nos vestimos de personagens, por outras, levamos instrumentos que permitissem o manuseio e o contato com materiais não muito usuais naquele espaço não formal de leitura. O propósito com isso é mostrar a leitura e a literatura como uma atividade que se inter-relaciona com o mundo, com os nossos mundos interiores; que ela pode ser colorida ou não, que ela permite jogar, brincar, rir e chorar, desde que nós nos permitamos.

Dessa forma, por acreditar na importância do lúdico na formação dos leitores, mesmo sendo eles adolescentes e jovens, nos apoiamos nos estudos de Pedro Cesar Cerrillo (2007), que afirma a importância do desenvolvimento do ritmo, da rima, da promoção de um ambiente lúdico – o brincar, o jogar – como práticas que contribuem para o desenvolvimento do gosto pela audição de histórias. Notávamos que a cada novo encontro os meninos aguardavam por uma nova motivação visual ou sonora. Queriam ver e ouvir falar sobre leitura e literatura. Segundo o autor, o uso da voz pelos mediadores é muito importante, uma vez que a prática habitual de contação de histórias penetra não apenas os ouvidos da criança/adolescente, mas fica registrada em sua memória, ampliando seu gosto literário. Essa afirmação do pesquisador se comprova quando surgem nas fichas dos garotos as citações referentes às pessoas que lhes remetiam à leitura, seja quando citaram os que lhes contavam histórias ou quando lembraram de alguns nomes de textos ou canções da infância. Por isso, procurávamos a cada encontro ler ou declamar poemas em voz alta com o intuito de que o ritmo poético pudesse contribuir para que percebessem e desfrutassem da experiência estética do texto.

Notamos que a animação de leitura não se restringe às crianças, pois os jovens de nossa pesquisa encantavam-se com cada nova proposta de animação de leitura. Assim, reforçamos a ideia de que essa prática precisa ter continuidade ao longo da formação escolar, com as adaptações necessárias. No caso desses garotos, notamos o quanto foram importantes, principalmente, no que dizia respeito à socialização. A leitura individual e silenciosa quase sempre era deixada para a cela. Durante as intervenções, juntos, desenvolvíamos a socialização da leitura, quando todos participavam do jogo que os textos nos permitiam. Enquanto mediadores, precisávamos sempre ter claro um dos princípios básicos da animação: a não-instrumentalização. A leitura precisava estar conosco com o

intuito da não cobrança, da não funcionalidade. Para tanto, por algumas vezes, tínhamos que desconstruir os discursos prontos que muitos deles já traziam consigo, como por exemplo, o de que era importante ler para aprender alguma coisa. Assim, nos aportamos na ideia de Cerrillo (2007) de que é preciso que o leitor perceba a leitura como um ato de prazer e de criatividade, como uma prática de vida, um ato de liberdade que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal.

Também ao encontro desse mesmo pensamento, as pesquisas de Johan Huizinga (2000) destacam o lúdico como uma forma de transformação e contribuição no desenvolvimento das capacidades. Segundo o autor, trata-se de

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 16).

Assim, o autor condena a instrumentalização como forma de atrapalhar a liberdade e a espontaneidade. A compreensão de lúdico defendida por Huizinga (2000) é desvinculada de um fazer em troca de algo, não cabendo, portanto, sua aplicação na escola, ou em outras situações que visam a didática ou a pedagogia. Isso porque, ao menos teoricamente, esses fins remetem à obtenção de alguns objetivos propostos segundo o professor que os utiliza como instrumentos de aprendizagem, sempre visando o desenvolvimento de seus alunos no que diz respeito ao conteúdo ali aplicado.

É dessa forma que, em nossas intervenções, o lúdico foi inserido nas atividades como uma possibilidade de absorver os meninos de sua realidade – onde eram vigiados, julgados e punidos por conta de suas ações – para poderem entrar num mundo de fantasias, de sonhos e de catarses, onde poderiam assumir outras vidas, identidades e papéis, como explica Huizinga (2000). Assim, nas atividades de animação de leitura que criamos, os meninos puderam perceber que suas vidas, leis e costumes do cotidiano, perdiam momentaneamente a validade e que, assim, poderiam inventar e viver tudo que sua imaginação e o ambiente ao redor lhes permitissem como, por exemplo, suspender suas condições de prisioneiros. Infelizmente, éramos vigiados o tempo todo, então, até mesmo nossos momentos lúdicos tinham regras e limites a serem observados e cumpridos; barulho/agitação/gargalhadas, contato físico, etc.

A cada encontro, criávamos nosso espaço e momentos de magia, ou seja, um tempo suspenso em que poderíamos falar, ser e fazer coisas que nas celas não eram permitidas. Nos

utilizamos do que Huizinga (2000) chama de círculo mágico, ou seja, o autor explica que quando se participa de algum tipo de atividade de entretenimento entra-se nesse círculo deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando em um outro universo. Esse universo que criamos com os jovens prisioneiros deu-se quando “O caráter especial e excepcional de um jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. [...] Dentro do círculo mágico, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade”. (HUIZINGA, 2000, p. 15-16). Assim, esse espaço diferente do cotidiano e tudo o que realizávamos dentro desse lugar representou/significou algo para aqueles garotos que participaram desta experiência. Notamos que eles criavam seus círculos mágicos e, em todas as intervenções, queriam/precisavam entrar. Mostravam-se ansiosos por saber qual seria a surpresa a ser apresentada a eles no próximo encontro.

Queríamos que nossas atividades suspendessem, nem que por apenas alguns minutos, suas condições de adolescentes prisioneiros e que eles se permitissem ver como quaisquer outros adolescentes que estivessem participando de uma ação educativa, do nosso círculo mágico, sobre o qual teoriza Huizinga (2000). Por isso, utilizávamos distintos recursos e nos aproximávamos deles com o máximo de naturalidade que o sistema nos permitia, isso porque sempre havia dois agentes penitenciários nos acompanhando nas atividades e nos lembravam o tempo todo do que poderíamos ou não fazer em nome da segurança de todos.

2.4 Da alegria ao intimismo: percorrer os quinze encontros no ritmo da literatura, da música e de outras artes

Os quinze encontros que tínhamos pela frente pareciam ser pouco para podermos investigar a leitura como instrumento de formação/transformação. Contudo, assim que começamos a organizar e planejar cada um deles, e na medida em que iam acontecendo, percebíamos a grandeza do material de análise que tínhamos em mãos. Isso porque, selecionamos sempre diferentes tipos de textos a fim de contemplar as distintas preferências que os jovens pudessem ter e, por conta disso, a aceitação era grande e o retorno que nos davam através dos registros escritos era bastante satisfatório. Dessa forma, o poema, a música, a crônica, o conto, a pintura e os *trailers* de filmes compõem a seleção de textos e imagens que utilizamos durante as intervenções e que contribuíram para as vivências das experiências que aqui narramos.

É importante que mencionemos ainda que a seleção das obras e dos autores/escritores/artistas com os quais vivenciamos as experiências deu-se, principalmente, levando em consideração as temáticas de cada encontro. Também procuramos mesclar os estilos musicais que variaram de clássico, popular e o *rap*, já que foi uma das sugestões dos meninos, mas que também nos agrada muito, visto que possui muita musicalidade, improvisação e um forte teor de denúncia social.

Assim, as escolhas dos textos e canções levaram em consideração as sugestões dos envolvidos na pesquisa, a adequação ao tempo das atividades e às temáticas a que nos propomos desenvolver e não opções que poderiam vir a encaixar em conceitos teóricos que facilmente comprovariam o que pretendíamos aqui discutir. A ideia era exatamente procurar unir ritmos, melodias e gêneros literários diferentes a fim de observar as reações que provocariam nos adolescentes e de que forma eles poderiam com isso (re) construir significados.

Para tanto, buscamos na animação em leitura uma importante ferramenta para atrair a atenção desses jovens para o texto e para a leitura, pois acreditamos que, assim como afirmam os estudos de Maria da Graça Sousa, as estratégias que animam a leitura dão “[...] vida ao texto que se lê para que outros o sintam de uma maneira mais profunda. Pretende-se ajudar o outro a estabelecer relações próximas com o livro e com as aventuras propostas com a leitura”. (SOUSA, 2012, p. 29). Essas aventuras de que trata a autora foram experimentadas pelos garotos a cada encontro, quando, por exemplo, foram surpreendidos com bolhas de sabão voando pelos ares, com brinquedos expostos na sala, com bolinhos recheados (popularmente chamados de sonhos) para comer em troca de sonhos escritos no papel, com a professora utilizando uma peruca cor de laranja na cabeça, com balões de gás soltos no ar, etc.

Acreditamos que ouvir histórias e poemas em meio à crise que enfrentavam – a privação de suas liberdades – poderia resgatar em cada um as memórias individuais que são importantes para que reconstituíssem seu presente e projetassem seu futuro. Trata-se de contribuir para a formação de estruturas mentais que lhes permitissem compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos que envolviam o seu dia a dia naquele lugar.

Para melhor organizarmos a descrição dos quinze encontros, que tiveram um tempo aproximado de duas horas semanais, apontamos as datas em que ocorreram, os textos/imagens/canções explorados em cada um deles (ANEXO D) bem como a maneira que conduzimos as atividades. Para tanto, fizemos uso aqui de algumas das informações contidas

no “Diário do Pesquisador” (APÊNDICE C), instrumento que utilizamos para anotações diárias sobre as intervenções. Esses nossos relatos compreendem desde a organização das atividades, a justificativa para as escolhas dos textos e das técnicas de animação de leitura a serem trabalhados. Cada descrição vem precedida de um título escolhido por nós que sintetiza a ideia do que representou o encontro⁷.

2.4.1 Os balões da alegria – 28.05.2016

O assunto do primeiro encontro foi “alegria”. As canções ouvidas, lidas e comentadas foram *Tempo de alegria*, de Ivete Sangalo (2013); *Alegria*, do Cirque du Soleil (2000). A tela vista foi *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (1503). Os poemas e narrativa lidos e comentados foram *Motivo*, de Cecília Meireles (2002); *Canção do amor que chegou*, de Vinícius de Moraes (2004); *Felicidade?* (2013) e *Felicidade era um lugar* (2013), de Sérgio Vaz; e *Conto de fadas para mulheres do séc. 21*, de Luis Fernando Veríssimo (2014), (ANEXO D).

A seleção desses textos/imagens e canções foi feita objetivando atender à temática do encontro: alegria. Então, partimos de uma canção muito tocada nos veículos de comunicação e que muitos disseram conhecer, *Tempo de Alegria*, cantada por Ivete Sangalo, para outra que nenhum deles conhecia: um clipe com imagens do Cirque du Soleil. Esta escolha foi feita para que pudéssemos associar a alegria com a magia do circo, do palhaço e da infância. Os poemas de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Sérgio Vaz reforçaram o tema e contribuíram para pensarmos a alegria sob distintos focos e, com isso, queríamos que os garotos pudessem percebê-la a partir de diferentes possibilidades, pois os textos escolhidos apontam para a alegria/felicidade que, para alguns, pode ser algo tão simples como brincadeiras de infância, para outros, representa poder e dinheiro; para outros, talvez, possa simbolizar a leveza e a inconstância da poesia.

Quanto à tela de Da Vinci, foi uma excelente oportunidade para incluirmos uma obra de arte canonizada em um espaço que habitualmente não a comporta e, por isso mesmo, possibilitou leituras distintas a partir da perspectiva da reclusão. Por fim, com o intuito de questionar a felicidade como objetivo de vida e uma necessidade constante imposta pela sociedade, escolhemos o conto de fadas moderno de Veríssimo, com o qual foi possível

⁷ Destacamos que todo o capítulo dois corresponde à metodologia de nosso trabalho sendo que, nesta seção, apresentamos uma parte dela, que diz respeito a como ocorreram os encontros. As impressões/resultados surgem a partir do capítulo três.

fazer inúmeras outras saídas do texto, como por exemplo, discutirmos a atual realidade das mulheres hoje: trabalho, família, machismo, violência, etc.

Esse encontro foi nosso primeiro contato com os jovens. Eles preencheram a “Ficha Inicial” (APÊNDICE A) e em seguida propusemos uma atividade com balões coloridos onde cada um deveria colocar um bilhete com uma palavra que representasse o que é alegria, tema escolhido por nós, já que este era o primeiro encontro e acreditamos que a escolha de um assunto amplo seria ideal para podermos nos aproximar mais deles; os temas dos demais encontros foram sugeridos por eles. Na sequência, puderam brincar/jogar com os balões ao som da música *Tempo de Alegria*, cantada por Ivete Sangalo. Pedimos que estourassem os balões e pegassem os bilhetes aleatoriamente. Cada um leu o bilhete que encontrou; as palavras que mais se destacaram e repetiram foram: família e liberdade. Lemos e conversamos sobre a letra da canção, associando às palavras contidas nos balões.

Na sequência, assistimos o clipe do Cirque du Soleil *Alegria*; lemos e conversamos sobre a letra da canção. Um dos meninos quis ler em voz alta. Depois fomos retomando os trechos que mais lhes chamaram a atenção e conversamos sobre cada um. Realizamos a leitura silenciosa, e depois em voz alta, dos poemas de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Sérgio Vaz. Falamos sobre cada um deles e suas relações com nossas vidas.

Ao observar a imagem da tela *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, os meninos descreveram sobre o “meio” sorriso da musa de da Vinci e sua alegria. Lemos em voz alta a narrativa de Luis Fenando Veríssimo, *Conto de fadas para mulheres do século 21* e conversamos sobre outros contos de fadas que conheciam e sobre a ideia “do felizes para sempre” imposto pela sociedade moderna e que a narrativa desconstrói. Utilizando uma folha que continha um *emotion* de cara feliz, nos quinze minutos finais do encontro, os meninos escreveram sua “Pós-intervenção” do dia.

A principal técnica de animação de leitura utilizada por nós neste encontro contribuiu para que os garotos pudessem se entrosar mais e também sentirem-se confortáveis em nosso meio. O fato de poderem brincar com os balões e depois estourá-los possibilitou a “quebra do gelo” do primeiro encontro. O barulho dos balões que estouravam em meio à clausura da prisão soou como uma forma de dizerem que existiam de verdade, que estavam lá, que poderiam realizar algo e que poderiam ser ouvidos.

O assunto do segundo encontro foi “música”. As canções lidas, ouvidas e/ou comentadas (ANEXO D) foram *A Rima Denuncia*, de Gog (2010); *Dois namoradas*, de Zélia Duncan (2009); e *Sonata para piano número 14*, de Ludwig Van Beethoven (1801). O poema e o conto lidos e comentados foram *Violões que choram*, de Cruz e Souza (1995) e *Cantiga dos esponsais*, de Machado de Assis (1994).

Como a música foi uma das temáticas sugeridas por um número significativo de meninos e o *rap* estava entre os estilos destacados, decidimos começar o encontro com ele. “A rima denuncia”, do *rapper* Gog, foi escolhida por nós porque sabemos do grande interesse do grupo pelo *rap* e, então, queríamos partir dos seus gostos para apresentar outros que talvez não conhecessem e/ou apreciassem, mas que poderiam gostar, como é o caso da “Sonata para piano número 14”, de Beethoven. Além disso, com a letra desse *rap* pretendíamos dialogar sobre as denúncias de corrupção, miséria e violência sofridos pelos pobres da periferia. Já a canção “Dois namoradas”, de Duncan, escolhemos porque queríamos apresentar a indissociabilidade entre a música e a poesia, duas manifestações de arte que se completam. Quanto aos textos literários, “Violões que choram”, de Cruz e Souza, e “Cantiga dos esponsais”, de Machado de Assis, foram escolhidos para que pudéssemos discutir acerca da associação entre a música e os sentimentos que trazemos dentro de nós. Além disso, os textos possuem uma grande riqueza de construção literária, então, pretendíamos que os meninos percebessem a musicalidade e harmonia de Cruz e Souza e o emprego das ironias e dos jogos metafóricos e intertextuais de Machado de Assis como forma de prender seus leitores ao texto.

Com o intuito de aproximar ainda mais a temática da música dos meninos, levamos para a sala alguns instrumentos musicais, como gaita de boca, pandeiro, reco-reco, caixeta e chocalho e expusemos na mesa central para que manuseassem. No chão, espalhamos notas musicais impressas em folhas A4 e os questionamos se as conheciam. A ideia era trazer a temática do encontro muito presente. Então, levamos uma caixa de som com microfone onde reproduzimos um som base de *rap* para que pudéssemos cantar um que havíamos escrito especialmente para aquele momento e que continha os nomes de cada um deles. Notamos a surpresa deles ao ouvirem seus nomes sendo pronunciados e associados a elementos muito particulares de cada um e que tínhamos retirado da ficha inicial. Na sequência, ouvimos “A Rima Denuncia”, do *rapper* Gog. Discutiram em grupos e depois elencaram partes que mais lhes chamou a atenção.

Na sequência, ouvimos a “Sinfonia para piano número 14”, de Beethoven, e conversamos sobre o que significa a palavra “clássico”, mais especificamente o que

popularmente se chama de música clássica, ou erudita. Elencaram sentimentos que essas músicas despertaram neles. A leitura de “Cantiga dos esponsais”, de Machado de Assis, fizemos com paradas a fim de conversarmos sobre o vocabulário e as inferências do narrador. Os meninos foram identificando os elementos narrativos, as estratégias de escrita e as pistas machadianas para desvendar o enredo.

Ouvimos a canção “Duas namoradas”, de Zélia Duncan, acompanhando a letra em uma folha e, na sequência, os jovens comentaram os versos que lhes pareceram interessantes e relevantes. Sobre o trecho do poema “Violões que choram”, de Cruz e Souza, ouvimos um áudio com fundo musical de violino enquanto acompanhamos a letra que, posteriormente, discutimos acerca de questões vocabulares, de sentidos e de associações com o tema música.

Depois de escreverem suas “Pós-intervenções”, liberamos o microfone para os meninos que quisessem cantar seus *rappers*. Três deles cantaram versos que abordaram o assunto política e situação atual do país, como é viver na solidão do Case e sobre a família, em especial a mãe.

Nos impressionou muito o fato de que já no segundo encontro houve uma participação tão expressiva na atividade oral. Acreditamos que o que tenha contribuído para isso é o fato de terem se reconhecido, se identificado com a temática, desde o momento em que, utilizando as palavras de Hans Robert Jauss (1994), o horizonte de expectativas desses leitores foi tocado, através da leitura e discussão do *rap* do compositor Gog, até quando houve a ampliação desse mesmo horizonte de expectativas, ao ouvirem Beethoven e lerem Machado de Assis, os meninos mostraram, através do uso do microfone, que também podem ter opinião e fazer-se ouvir.

2.4.3 O amor, uma canção que embala a vida – 11.06.2016

O assunto do terceiro encontro foi “amor”. A canção lida, ouvida e comentada (ANEXO D) foi *Monte Castelo*, de Legião Urbana (2004). Os textos lidos e comentados foram *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade (1992); *Soneto número 11*, de Luis Vaz de Camões (1861); *Bilhete*, de Mário Quintana (2007); *Quero*, de Carlos Drummond de Andrade (1992); *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes (2004); *Trecho Bíblico Primeira carta aos Coríntios*, Capítulo 13, versículos 1 – 13; *Amor, o interminável aprendizado*, de Afonso Romano de Sant’Anna (2011); e *Os brutos também amam*, de Sérgio Vaz (2011). Foram assistidos o trailer do filme *Romeu e Julieta*, de Carlo Carlei (2013) e *Quadrilha*, de Drummond em vídeo (SANTIAGO JR., 2013). As telas e esculturas sobre o

amor vistas foram *A siesta*, de Van Gog (1890); *O beijo*, de August Rodin (1888); e *O beijo*, de Gustav Klimt (1908).

A escolha de *Monte Castelo* como única canção para desenvolvermos as atividades sobre o amor deu-se pelo motivo das muitas intertextualidades que possui, principalmente com Camões e o texto bíblico de Coríntios, ambos também lidos e comentados, o que permitiu estabelecer algumas inter-relações. Quanto aos demais poemas, procuramos mesclar alguns dos mais conhecidos e declamados – como é o caso de Camões, Drummond, Quintana e Vinícius de Moraes – com outro ainda não muito conhecido e reconhecido – o poeta Sérgio Vaz – porém que faz uso de uma linguagem que se acerca a dos meninos. A aproximação dos elementos opostos em Camões revelando esse amor construído de oximoros nos pareceu ideal para a fase de adolescência/juventude em que se encontravam esses jovens. Do mesmo modo, a troca de casais em Drummond retrata a inconstância das relações, típica dessa fase. Em Quintana e Vinícius pretendíamos apontar para um amor intenso, puro e verdadeiro, porém finito. As narrativas, da mesma maneira, denotam o relacionamento amoroso e sua inconstância e finitude.

Como a canção citava o texto bíblico, pensamos ser prudente ler na própria Bíblia – já que sete dos meninos haviam citado esse livro em sua ficha inicial como sendo o mais lido e conhecido em suas casas – os trechos em que fala sobre o amor. A narrativa de Santana foi escolhida com o intuito de provocar questionamentos sobre a temática; pensar o amor enquanto uma possibilidade de aprendizado. A partir dessa narrativa, sentimos a necessidade de falarmos sobre Romeu e Julieta, pois o autor cita este clássico. Por isso, falamos sobre a obra e reproduzimos o trailer do filme de 2014. Quanto às telas e escultura de diferentes artistas em diferentes épocas, escolhemos mostrá-las com a intenção de que percebam que o amor e a arte sempre foram indissociáveis e que de diferentes formas ele é representado, seja na literatura, na música, no cinema, na escultura ou na pintura.

Para introduzirmos a atividade, escrevemos o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, impresso em folha A3 e fixamos nas paredes internas da sala. Os meninos adentraram e já focaram os olhares nos versos. Leram em voz baixa. Na sequência, assistiram ao vídeo que apresentava imagens relacionadas ao poema e a voz do próprio poeta recitando os versos. Comentaram sobre o texto, seus encontros e desencontros. Projetamos imagens de telas e escultura que representavam cenas de amor. Observaram e comentaram sobre o que viam.

Embaixo da cadeira de cada um foram colocados papéis com trechos da letra da canção *Monte Castelo*, da banda Legião Urbana. Junto com os versos, havia também um

bombom “Amor Carioca”. Obedecendo a sequência numérica de cada papel retirado de debaixo da cadeira, cada um lia o trecho da letra, enquanto comiam o bombom. Depois ouvimos a canção e comentamos sobre o que nos permitia sentir, lembrar, observar, projetar.

Utilizando a Bíblia, lemos para os meninos o texto de *Coríntios*, 13, 1-13 e o *Soneto 21* de Luis Vaz de Camões. Na sequência, eles comentaram os textos estabelecendo relações com a canção “Monte Castelo”, ouvida há pouco, e os conceitos sobre o amor.

Questionamos os meninos se conheciam uma das histórias de amor mais trágicas da literatura: *Romeu e Julieta*. Dois deles disseram ter ouvido falar. Então, com o livro de Shakespeare em mãos, contamos brevemente a tragédia e rodamos o trailer do filme dirigido pelo italiano Carlo Carlei, em 2014. Os jovens questionaram muito sobre a história. Na sequência, lemos os demais poemas de Vinícius de Moraes, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade; discutimos cada um e suas relações com a temática. As narrativas de Sérgio Vaz e Afonso Romano de Santana também foram lidas e comentadas acerca de suas histórias de amor. Como parte final do encontro, utilizando o verso do papel que continha o trecho da canção *Monte Castelo*, sugerimos que aqueles que se sentissem motivados escrevessem de forma poética sobre o amor. Alguns escreveram naquele momento, outros disseram que fariam em suas celas. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

Falar em amor é difícil em qualquer circunstância, mas para quem está privado de liberdade torna-se ainda mais delicado porque neste lugar o que menos se encontram são manifestações de amor. Dessa forma, procuramos tornar essa temática um pouco especial para eles. Por isso, colamos o poema, tão musical e cheio de possibilidades em uma parede tão fria e limitada; utilizamos a Bíblia, que conforme já mencionamos, para eles tem uma importância singular; distribuimos bombons, algo doce em momentos tão amargos, e os vídeos, tão coloridos e cheios de movimento, para quebrar uma rotina de escuridão e mesmice.

2.4.4 Tu serás eternamente responsável por aqueles que cativas – 18.06.2016

O assunto do quarto encontro foi “amizade”. A canção lida, ouvida e comentada (ANEXO D) foi *Velhos amigos*, de Emeicida (2010). Os poemas e narrativas lidos e comentados foram *Conta comigo*, de Sérgio Vaz (2013); *Precisa-se de um amigo*, de Carlos Drummond de Andrade (1992); *Velha História*, de Mário Quintana (1976); e o Capítulo XXI

do livro *O pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015). O curta-metragem assistido foi *Velha história*, de Felipe Velloso e Maria Carneiro da Cunha (2004).

Pensamos em começar com o Emicida e seus *Velhos amigos* porque a linguagem que o *rapper* utiliza na canção é a mesma utilizada pelos garotos no dia a dia, e já que falaríamos dos seus amigos, acreditamos que assim eles estabeleceriam as relações com maior naturalidade. Por acreditarmos que a amizade também nos remete à infância e/ou a momentos de ternura, pureza e simplicidade, escolhemos o curta-metragem *Velha história*, e também o texto de Quintana, com o intuito de recuperar essa ideia de amizade verdadeira. Infelizmente, não sabemos ao certo se todos os meninos, em algum momento de suas vidas, puderam sentir/usufruir esses sentimentos e sensações, contudo, demonstraram saber do que se tratava. Os poemas de Drummond e Sérgio Vaz somaram-se ao propósito de desenvolver a temática de uma maneira bem realista. Com Drummond, escolhemos mostrar o apelo, a necessidade de ter amigos puros, desinteressados, verdadeiros e sinceros. Com Vaz, o propósito foi de pensar sobre quem realmente é amigo, tanto nas horas boas quanto nas más; quem realmente está ao nosso lado quando tudo parece despencar sobre nossas cabeças. Por fim, com o capítulo XXI de *O Pequeno Príncipe*, trabalhamos a palavra cativar e suas possibilidades de significação além da sua íntima relação com a condição em que os meninos se encontravam naquele momento, nosso propósito foi o de discutir a profundidade, a responsabilidade e o imenso valor de uma amizade. Discutimos também sobre a permanência dessa obra através dos tempos; essa temática e a maneira como o autor construiu seu texto contribuíram para tal.

Assim, para iniciarmos as atividades desse dia, fixamos sobre as cadeiras de cada garoto a palavra “cativar”; no centro da sala, deixamos exposta uma garrafa com uma rosa; no rótulo da garrafa, continha a mesma palavra, “cativar”. Questionamos os meninos sobre o/os significado/s da palavra; lemos no dicionário os múltiplos significados. Pedimos que pensassem nas pessoas que foram capazes de cativá-los e também naquelas que foram cativadas por eles. Conversamos sobre a amizade e sua importância para cada um. Ouvimos o *rap Velhos Amigos*, do Emicida. Conversamos sobre a letra e os meninos destacavam as partes que mais lhes chamavam a atenção.

Na sequência, reproduzimos o vídeo, sem áudio, sobre o texto *A velha história*, de Mário Quintana para que eles fossem construindo mentalmente a história. Depois, assistimos novamente, acompanhando com o áudio e o texto impresso. Conversamos sobre a construção do texto bem como a sua relação com a amizade pura e sincera.

Lemos os poemas de Sérgio Vaz e Carlos Drummond de Andrade e conversamos/questionamos sobre a necessidade (ou não) de se ter amigos. Confeccionamos bonequinhos de dobradura que fizemos utilizando uma folha dobrada várias vezes onde desenharam um bonequinho e depois recortaram deixando um dos braços unidos a fim de formarem uma corrente, como se estivessem de mãos dadas. Pedimos que de um lado, escrevessem o nome dos amigos e, do outro, as características que apreciavam neles. Juntamos os bonecos de todos pelas mãos e penduramos na sala.

Por fim, lemos para os jovens o capítulo XXI, do livro *O pequeno Príncipe*. Em seguida, entregamos a eles uma bolacha de mel com chocolate onde havia um bilhete com um trecho do texto que tínhamos acabado de ler: “É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos”. Comeram a bolacha e conversamos um pouco sobre o texto, sobre a rosa que estava na garrafa, no centro da sala e, novamente, sobre o cativar e todas as possíveis relações com os textos que lemos. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

As técnicas de animação de leitura que utilizamos nesse encontro foram pensadas com o intuito de que cada menino trouxesse, mentalmente, seus amigos para esse momento em que estávamos juntos e pudessem sentir a presença deles nesse lugar como forma de apoio e de amor. Desenhar e recortar os bonequinhos foi tarefa delicada, demorada, que exigiu cuidado e paciência, metáforas que queríamos relacionar com as verdadeiras amizades. A presença da rosa no centro da sala durante todo o encontro era a materialização de nossos amigos, distantes e, ao mesmo tempo, próximos. Por fim, saborearmos juntos a bolacha de mel com chocolate ao mesmo tempo em que as leituras dos textos alimentaram nossas emoções foi a maneira de nos cativarmos, ainda mais, uns aos outros.

2.4.5 Os meninos e seus mundos. O mundo e a realidade dos meninos – 25.06.2016

O assunto do quinto encontro foi “infância”. As frases utilizadas nas “pílulas da infância” (ANEXO D) foram de autores renomados e também minhas. O DVD reproduzido foi *Partimpim*, de Adriana Calcanhoto (2004). A canção lida, ouvida e comentada foi *Aos olhos de uma criança*, de Emicida (2013). O trailer de filme assistido e comentado foi *O Menino e o Mundo*, de Alê Abreu (2014). Os poemas e narrativa lidos e comentados foram *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade (1992); *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu

(1985); *Ultramen, Túnel do tempo, Brasinhas do espaço, Quintal, Aquarela, Pra sempre* (2013) e *Sobre kichutes e chuteiras* (2011), de Sérgio Vaz.

Escolhemos reproduzir as canções do álbum *Partimpim*, de Adriana Calcanhoto, pelo fato de as canções reportarem à infância com todos os seus sons e seus sabores. Além disso, a voz suave da cantora lembra canções de ninar.

A escolha do trailer do filme *O menino e o Mundo*, de Alê Abreu, que tem a canção *Aos olhos de uma criança*, de Emicida, como música tema, a fizemos por acreditar que tanto as imagens quanto a canção poderiam tocar cada adolescente de maneira muito particular e possibilitar trazer à tona suas memórias de infância, mesmo que não fossem tão belas e coloridas. Quanto às escolhas dos poemas e da narrativa, pensamos em contemplar dois poemas bem conhecidos e representativos em suas épocas – *Meus oito anos*, de Casemiro de Abreu e *Infância*, de Drummond – por apresentarem o mundo infantil de dois eu-líricos saudosistas; assim, nosso intuito foi de que os garotos pudessem estabelecer comparações entre esses dois poemas e os eu-líricos dos poemas de Sérgio Vaz, que se mostram bem diferentes em suas experiências e recordações de memória infantis. Já a narrativa *Sobre kichutes e chuteiras*, de Vaz, escolhemos trazê-la a fim de levantar a discussão sobre a comercialização da infância x a presença familiar e a influência que isso tem para o desenvolvimento saudável das crianças.

Recebemos os meninos utilizando uma peruca laranja na cabeça ao som do DVD de Adriana Calcanhoto, *Partimpim*. Providenciamos também uma máquina que soltava bolhas de sabão que voavam pelo ar enquanto eles entravam e recebiam pílulas de plástico chamadas por nós de Pílulas da infância. Dentro delas, colocamos frases e expressões que os convidavam a retornar à infância. Conforme iam abrindo e lendo, adentravam na sala onde havia muitos brinquedos e livros infantis espalhados: carrinhos, máscaras, bonecos, gibis, etc. Foram convidados a brincar, a mexer nos brinquedos e retornar à infância. Queríamos convidá-los e trazê-los para a brincadeira, para um momento possível de regressar à infância, mesmo que não fosse a que tiveram, mas que sabiam que existia. A peruca colorida e as bolhas de sabão foram pensadas com o intuito de introduzi-los no clima da temática e também para colocar um pouco de cor e de bom humor naquele lugar tão cinza e tão rígido.

Conversamos sobre os significados/memórias que temos da infância. Como havíamos previsto que falaríamos pouco sobre o assunto, já que para a maioria não é tema fácil devido às dificuldades que enfrentaram, preparamos uma caixa bem colorida e enfeitada com muitas imagens de brinquedos e/ou crianças brincando; nela escrevemos “Minha infância. Meu mundo”. Pedimos, então, que, em uma folha em branco, cada um que quisesse

poderia desenhar ou escrever sobre suas recordações da infância para depois serem colocadas na caixa como forma de guardar um passado que pode ser retomado sempre que quisermos. Essa técnica da caixa utilizamos como metáfora do nosso coração, nele estão guardadas as recordações que podemos acessar sempre que nos dispusermos a isso.

Assistimos ao clip de *Aos olhos de uma criança*, do rapper Emicida, e depois lemos a letra da canção comentando sobre os seus significados. Os poemas de Casimiro de Abreu e Drummond foram lidos por eles enquanto também destacavam os versos que lhes chamavam a atenção e, principalmente, questionavam-se sobre a vida de cada eu-lírico, o espaço onde viviam e as famílias que tinham.

Entregamos aos garotos um saquinho com doces representativos da infância: sorvete seco, merengão, bala de banana e tijolinho de goiabada. Como falar da infância sem comer doces? Que criança nunca comeu estes doces? O propósito, então, foi de trazer momentos específicos da infância através dos doces. Aproximar ainda mais os momentos de cada um com os textos que leram. Comeram os doces enquanto liam os poemas de Sérgio Vaz, que retratam uma infância mais próxima da que os meninos viveram, segundo o que eles mesmo disseram em suas fichas iniciais, com ausências, perdas, pobreza e violência e também durante as leituras do poeta marginal, quando um dos garotos disse: “o poeta fala nossa língua”. Compararam os poemas de Drummond e de Casimiro com os de Vaz e o modo como a infância está retratada em cada um deles. Destacaram a vida burguesa e solitária do eu-lírico de *Infância e Meus Oito anos* e a vida mais pobre e agitada dos demais eu-líricos dos poemas de Sérgio Vaz. A narrativa que lemos, também do Sérgio Vaz, *Sobre Kichutes e chuteiras*, propiciou uma conversa bastante participativa, pois, nesse momento, já puderam contribuir com comentários de suas próprias vivências de pobreza e dificuldades, o que no início do encontro não aconteceu. Talvez todos os artifícios de animação de leitura que utilizamos tenham sido de grande valia para esse momento porque os meninos falaram mais; houve maior participação. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.6 A família conceituada pela lei x a família real – 02.07.2016

O assunto do sexto encontro foi “família”. Foi lido o conceito de “família” pelo dicionário (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2016) e pela lei maior brasileira (BRASIL, 1988). Narrativa lida e comentada foi *Assunto de Família*, de Ferréz (2002). As canções ouvidas e comentadas foram *Família*, dos Titãs (2012); e *Mãe*, de Emicida (2015). O vídeo assistido e

comentado foi *Mãe*, clipe oficial da canção de Emicida (2016). Os poemas lidos e comentados foram *Memória*, de Cecília Meireles (1997); e *Família*, de Carlos Drummond de Andrade (1992), (ANEXO D).

A escolha pelos conceitos de família dados pelo dicionário e pela constituição justificam-se pelo fato de que queríamos começar as reflexões a partir de uma certa base conceitual aceita e consagrada pelo senso comum. A partir daí, o propósito foi desconstruir tais conceitos a partir dos exemplos reais mencionados pelos garotos e refletir sobre as incoerências que existem com relação ao que é pretendido por um certo grupo – o que faz as leis ou o que representa o fanatismo religioso – e o que realmente existe na realidade. Com a narrativa de Ferréz, pretendíamos tocar nas relações entre filho e pai a partir do relato de um narrador que se insere em um tempo e espaço que nos é familiar, a periferia, e também por tocar em questões que julgamos pertinentes, como por exemplo a importância da leitura e do estudo, principalmente, para quem é pobre. As canções escolhidas para ouvir, ver (no caso do clipe oficial do *rapper* Emicida) e comentar retratam famílias muito diferentes entre si – a tradicional e a composta somente pela mãe e os filhos, que é mais próxima do que vivenciam esses garotos – por isso fazem parte de nosso material, pois almejávamos aproximar interesses e realidades distintos a fim de compará-los e possibilitar o levantamento de discussões, percepções e opiniões. Assim, intentamos, para utilizarmos a expressão da Estética da Recepção, ampliar o horizonte de expectativas desses jovens leitores. Escolhemos os poemas de Drummond e Cecília Meireles porque além de serem bonitas construções poéticas e permitirem um olhar mais intimista, estão também relacionados às realidades dos jovens. Em Drummond foi possível encontrar a maioria das mães dos garotos, pois nos seus versos, há “a mulher que cuida de tudo”; a mulher/mãe como a única responsável pela família. Em Cecília, a aproximação entre os versos e os meninos se dá no trato com a presença/ausência da família; a distância, a memória e a saudade dos seus.

Os adolescentes foram conduzidos à sala com 20min de atraso (por questões de organização da instituição), o que dificultou o andamento das atividades a que nos propusemos realizar. Começamos lendo para eles o Artigo 226 da CF que trata da Família. Alguns opinaram sobre o que está escrito e o que realmente acontece; falamos sobre a violência familiar e a pobreza que atingem muitas famílias. Lemos o conceito de família do dicionário e levantamos questionamentos sobre o lugar que têm na lei e no conceito do dicionário as famílias com filhos adotivos e/ou composta por pessoas do mesmo gênero.

Com o intuito de provocar os garotos acerca do tema e possibilitar o resgate das memórias familiares, espalhamos sobre a mesa central blocos de papel já recortados com o tamanho aproximado de um retângulo de dez por quinze centímetros. Em cada bloco de papel estava escrito um nome dos componentes da família: pai, mãe, irmão, avó/ô, tio/a, filho/a, esposa, sobrinha/o. Havia também um bloco que apenas continha o espaço para que escrevessem seus nomes (que seria a capa do álbum). Pedimos que cada um escolhesse os papéis que representassem os componentes de sua família a fim de formar seu álbum familiar. Deixamos os garotos bem à vontade para que circulassem pela volta da mesa, escolhessem seus papéis e depois escrevessem ou desenhasssem sobre cada membro por eles escolhidos. Notamos que os garotos se demoraram muito nessa atividade. Alguns desenharam com muito cuidado e dedicação aos detalhes.

Na sequência, lemos juntos o conto do Ferréz, *Assunto de família*, que é um relato\desabafo de um filho que escreve para um pai que se encontra distante, talvez a trabalho, por separação conjugal, ou até pode estar falecido, mas mesmo assim, tem por ele muito carinho, amor e saudades. Em suas palavras, esse filho relata a situação de pobreza e miséria em que vivem as pessoas a sua volta e ressalta os bons ensinamentos que o pai lhe deu, principalmente, no que se refere aos estudos.

Ouvimos a canção *Família*, da banda Titãs e conversamos sobre o tipo de família que ali se apresenta. Lemos os poemas de Drummond e Cecília e conversamos sobre as relações que se estabelecem entre os textos e a vida cotidiana. Sobre os sentimentos que nos despertaram a partir do que lemos e sobre que situações familiares evocavam. Por fim, assistimos o clipe da música *Mãe*, do *rapper* Emicida, e conversamos sobre as imagens, a letra e sobre o tipo de família representada na canção. Relacionamos novamente os poemas com o *rap* e com as realidades de muitos dos meninos que aí estão, pois através de seus depoimentos se projetavam naquelas cenas.

Antes de concluirmos o encontro, falamos sobre o quanto, praticamente, já os consideramos parte de nossa família, pois, nas últimas semanas, os levamos para casa todos os sábados, e preparamos as atividades para eles, pensando no que irão ou não gostar. Assim, perguntamos se poderíamos dar um abraço em cada um a fim de demonstrar esse reconhecimento e pertencimento. Novamente, fomos lembrados pelos agentes socioeducadores de que estávamos em um presídio e que abraçar presos poderia ser perigoso. Mesmo assim, insistimos na ação que, por fim, foi autorizada por eles porém, deveriam manter vigia de muito perto. Na sequência, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.7 Da *Carta de Caminha*, passando pela *Canção do Exílio* ao *Brasil com P*: uma trajetória de contradições – 23.07.2016

O assunto do sétimo encontro foi “Brasil”. As canções ouvidas, lidas e comentadas foram *Brasil com P*, de Gog (2000) e *Bem Brasil*, de Premeditando o Breque (1985). Os poemas lidos e comentados foram *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (1965) e *Só de Sacanagem*, de Ana Carolina (2014). Foram lidos e comentados os trechos da *Carta de achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha (1500). A crônica lida e comentada foi *Brasil país da corrupção*, de Juremir Machado da Silva (2016), (ANEXO D).

A abordagem do assunto Brasil possibilita uma ampla gama de textos e canções para serem aproveitados nas discussões. Assim, a escolha que fizemos levou em conta o gosto dos meninos pelo *rap*, no caso de *A rima denuncia*, a possibilidade de trazer à tona as temáticas da corrupção, da literatura, do carnaval e da história em uma canção com um ritmo animado, como é o caso de *Bem Brasil*, que também permite relacionar com outros textos como os trechos da *Carta de Achamento* e *Canção do Exílio*, representativas de um país idealizado que todavia sobrevive para alguns. As construções – narrativa epistolar e poética – permitem a percepção do cuidado com a escrita literária que prima pela musicalidade e pelo emprego de figuras de linguagem. Queríamos que os garotos percebessem as descrições de um Brasil ufanista realizadas no início de nossa história literária e comparassem com as construções narrativas/poéticas da atualidade.

Só de sacanagem foi escolhida por trabalhar muito bem com a rima e com a musicalidade do texto, além de trazer a ideia do brasileiro que é honesto apesar de tudo que ocorre a sua volta, concepção pertinente se levarmos em conta o fato de estarem presos por causa de delitos. A crônica *Brasil, país de corrupção*, de Juremir Machado da Silva, foi selecionada por trazer de maneira irônica, e bem articulada, as situações de um Brasil atual; escrita em prosa, estabelece inúmeras intertextualidades com fatos e personagens históricas e literárias.

Recebemos os jovens vestindo uma bandeira do Brasil, costurada em formato de blusa. Também usávamos um chapéu verde-amarelo bem grande. Dispostos em círculo, fizemos a brincadeira de jogar a bola com as mãos para alguém e quem recebesse deveria dizer duas palavras para caracterizar o Brasil, mas as iniciais de cada vocábulo deveriam ser

as mesmas. Ao dizer, recebiam dois pequenos chocolates. O propósito dessa brincadeira inicial, além de descontrair e fazê-los interagir com o grupo de maneira solta, sem intimidar-se, também foi de trazer presente as cores, e alguns símbolos do país, como a bandeira e bola.

Na sequência, ouvimos o *rap* do compositor Gog, com a participação da cantora Maria Rita, *Brasil com P*. Notamos que ficaram intrigados com a possibilidade de alguém poder escrever tantas sequências com sentido utilizando uma única letra. Lemos e conversamos sobre a realidade denunciada pelo *rapper*. Os meninos foram bem participativos; mostraram-se sabedores da realidade retratada no texto do Gog: violência, miséria, racismo, preconceitos. Com o intuito de mostrar um Brasil ufanista, declamamos o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e fomos conversando e estabelecendo diferenças entre as realidades e as possíveis intenções de cada autor dos textos levando em consideração os períodos em que foram escritos.

Assistiram e posteriormente leram e conversaram sobre a letra da canção *Bem Brasil*, de Premeditando o Breque, que possibilita amplas discussões, pois cita desde Pero Vaz de Caminha até a música popular brasileira e o carnaval. Lemos para eles alguns trechos da *Carta de achamento*, a qual é citada na canção *Bem Brasil* com o intuito de mostrar a visão dos colonizadores europeus sobre o povo e a terra que encontraram. Teceram comentários sobre a visão do autor sobre os indígenas e seus costumes.

O poema de Elisa Lucinda, *Só de sacanagem*, foi ouvido na voz da cantora Ana Carolina. Gostaram do ritmo poético do texto e das inter-relações que ele estabelece com acontecimentos da história, os quais fomos discutindo. Por fim, a crônica de Juremir Machado da Silva, *Brasil, país da corrupção*, os colocou a par de alguns acontecimentos dos quais eles não eram sabedores por estarem afastados dos noticiários, assim fomos explicando e comentando esses fatos. O que chama a atenção deles neste texto é a associação que o autor faz entre acontecimentos políticos, o futebol e a literatura. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.8 Quem é a Pátria que me pariu? – 30.07.2016

O assunto do oitavo encontro foi “Brasil II”. Os cliques assistidos com letras lidas e comentadas foram *O morro mandou avisar*, de Flávio Renegado e Detonautas (2016) e *Pátria que me pariu*, de Gabriel Pensador (1997). A narrativa e os poemas lidos e discutidos foram

Toda brisa tem um dia de ventania, de Alessandro Buzo (2014) e *Epidemia*, de Ridson Mariano da Paixão (2005), (ANEXO D).

Decidimos utilizar mais de um encontro para explorar essa temática porque os meninos participaram bastante das discussões e também porque nos pediram para apresentar para a turma seus *raps* que iriam escrever durante a semana e que abordariam esse assunto. Então, selecionamos textos que destacam aspectos críticos de um Brasil múltiplo e plural que precisa dar voz àqueles que sempre foram os olvidados da história. Com essa seleção, apontamos possibilidades de recomeço e de reconstrução do Brasil a partir de brasileiros conscientes, que descem o morro e fazem acontecer. Por isso, o texto de Alessandro Buzo, *Toda brisa tem um dia de ventania*, foi escolhido para mostrar um personagem que rompe o silêncio, a obediência e a exploração e se liberta. Também o fato de o personagem romper com a ordem e permitir-se virar a mesa é importante para os debates do encontro.

Com *Pátria que me pariu*, pretendíamos discutir causas sociais da violência e da pobreza e como poderíamos relacionar com o que tínhamos lido desde o outro encontro que trouxe presente a temática. O poema de Ridson, *Epidemia*, trilha o mesmo caminho da conscientização e da resistência e ainda reforça a ideia do “guetofobia” que, por sua vez, vai ao encontro da música de Flávio Renegado e Detonautas que mostra um povo sofrido e excluído, oriundo da favela, que se conscientiza e vai à luta. A proposta foi de discutir acerca da união das minorias em torno de seus interesses comuns.

Começamos o encontro lendo o conto de Alessandro Buzo, *Toda brisa tem seu dia de ventania*. Participaram atentamente da leitura do texto e fizeram interferências pertinentes. Em seguida assistiram o clipe da música *Pátria que me pariu*, de Gabriel Pensador e lemos a letra a fim de destacar versos que lhes chamavam a atenção. Estabeleceram as relações entre o título e o contexto e as demais figuras de linguagem presentes na letra. Organizados em trios, leram o poema de Ridson Mariano da Paixão, intitulado *Epidemia*. Discutiam/analisavam o que liam com bastante atenção, trocando ideias e citando situações que viveram e que estabeleciam relações com o poema. No grande grupo, expuseram suas conversas e os trechos que mais lhes chamaram a atenção. Assistimos o clipe da música *O morro mandou avisar*, de Flávio Renegado e Detonautas. Comentamos a realidade expressa na letra; a denúncia acerca dos últimos acontecimentos políticos nacionais. Por fim, dois meninos cantaram os *raps* que compuseram durante a semana utilizando uma letra apenas – assim como o *rapper* e compositor Gog fez. Outro garoto apenas entregou, não quis que ninguém lesse para o grupo. Um dos meninos novos do grupo fez um *rap* de improviso. Notamos que gostaram muito de poder usar o microfone para cantarem seus textos. Da

mesma forma, os detentos que estavam nas celas próximas à nossa sala e que podiam nos ouvir, se manifestavam gritando pelos nomes dos que usavam o microfone e aplaudindo essa arte. Percebemos que esse episódio trouxe à tona o que notávamos já há algum tempo, o real alcance das intervenções, pois desde que estacionávamos o carro no pátio da instituição ouvíamos as calorosas saudações de boas-vindas oriundas das celas que se encontravam próximas dali. Neste encontro, então, sentimos mais nitidamente o quanto nossos encontros extrapolavam as paredes internas da sala em que estávamos e invadiam celas, corredores e alas. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.9 Uma Abayomi com amor – 06.08.2016

O assunto do nono encontro foi “racismo”. A canção ouvida, lida e discutida (ANEXO D) foi *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, de O Rappa (1993). Os poemas lidos e comentados foi *O navio negreiro*, de Castro Alves (2016) e *Faveláfrica*, de Gato Preto (2002).

Escolhemos *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, pelo fato de poder retomar o início da história do racismo no Brasil. O propósito foi de apontar desde a chegada, ainda no século XVIII, e os motivos pelos quais os negros foram trazidos para cá e relacionar com a atual canção do Rappa *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. As imagens utilizadas de pano de fundo para a leitura do poema, são do filme *Amistad*, de Steven Spielberg, 1997. Utilizamos essas cenas por representarem imagens muito próximas das que nos remetem ao poema de Castro Alves. O poema foi importante para reforçar a ideia de exploração e desumanidade com que os africanos eram trazidos para o Brasil e, ao mesmo tempo, discutir acerca da forma como o poeta utiliza uma linguagem combativa, em tom declamatório e acusador para entoar seus versos.

O texto *Faveláfrica*, de Gato Preto, foi escolhido porque recupera os nomes de muitos negros que lutaram e ainda lutam pela igualdade e liberdade desse povo. Além disso, o propósito também foi o de mostrar que a denúncia que fez Castro Alves, no século XIX, ainda é muito atual e muitos artistas ainda precisam fazer. Decidimos falar sobre a história das “Abayomis” porque mantém relação com a vinda das escravas nos navios; elas rasgavam seus vestidos e amarravam os pedaços de tecidos para fazer bonequinhas e acalmarem seus filhos durante a longa viagem. Hoje, para muitos grupos afro, essas bonecas representam um amuleto de proteção. Então, entregamos a cada um dos jovens uma

bonequinha, que seria nosso presente a eles como forma de proteção que oferecíamos e propomos que cada um fizesse o seu amuleto para presentear a quem quisesse.

Recebemos os meninos usando uma peruca *blackpower*. Ainda no pátio, em um varal improvisado, estavam suspensas bonecas de pano “Abayomis”. Cada um deveria procurar a que continha o seu nome. Explicamos a eles a origem e o significado da boneca. Dissemos a eles que essa boneca seria nosso amuleto de proteção, uma forma de estarmos juntos; seria nosso presente para eles, uma forma de estarmos próximo de cada um e oferecer carinho, acalanto e proteção. Decidimos utilizar a peruca para trazer presente uma das características do povo negro que, infelizmente, é ainda bastante ridicularizada por muitos: o cabelo. Discutimos acerca de como se dava a aceitação por parte dos negros e da sociedade em geral. Com as bonecas, queríamos nos aproximar ainda mais dos garotos a fim de que sentissem a nossa presença e, indiretamente, a da leitura durante toda a semana, em suas celas.

Lemos o poema *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, com imagens do filme *Amistad*. Na interpretação do poema, notamos que muitos deles tinham conhecimento sobre Dante Alighieri e sua *Divina Comédia*, a ave Condor, etc. Ao assistir o vídeo do Rappa, *Todo camburão tem um pouco de Navio Negreiro*, estabeleceram relações do texto clássico do século XIX com a canção do século XXI, observando que a escravidão e o preconceito ainda acontecem, mas com outra roupagem. Lemos o texto do poeta Gato Preto, *Faveláfrica*, o qual também se relaciona com o Navio Negreiro. Os meninos gostaram da linguagem do autor, direta, simples, com palavrões e com muitas citações históricas. Os meninos manifestaram muita curiosidade e queriam saber mais sobre os heróis negros ali citados, principalmente quando surge o nome do geógrafo Milton Santos, cremos que seja pelo fato de que contamos a eles que Milton representa alguém que estudou e venceu pelo conhecimento, talvez muitos tenham se projetado nele naquele momento. Notamos que quando o texto fala que a palavra/o estudo seriam as facas, as armas do poeta, os meninos ficaram muito calados e pensativos. Por fim, cada um fez a sua “Abayomi” para entregar a seus familiares. Contudo, houve uma certa agitação porque os agentes socioeducativos não permitiram que os garotos levassem as bonecas para as celas. Tive que intervir pedindo calma a eles e, de certa forma, utilizei de chantagem dizendo que se não se acalmassem, a instituição colocaria a culpa da agitação em mim e, talvez, eu não pudesse voltar. A calma voltou imediatamente. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.10 Esporte: a alegria que contagia e atrai multidões – 13.08.2016

O assunto do décimo encontro foi “esportes”. As canções ouvidas, lidas e comentadas foram *Os grandes deuses do Olimpo visitam o Rio de Janeiro*, de Arlindo Cruz, Rogê e Arlindo Neto (2016) e *É uma partida de futebol*, de Skank (1997). Os vídeos assistidos e comentados foram a Luta da Rafaela Silva Olimpíadas 2016 (LIRA, 2016); os dribles de Mané Garrincha (BLACK RJ, 2015); e as Jogadas de Marta (LUANPRO, 2016). Os textos lidos e comentados foram *É ouro do Brasil. Não, esse ouro é da Rafaela Silva*, de Gisele Ramos (2016); *Futebol e Crônica* (2014), de Carlos Drummond de Andrade; *O anjo das pernas tortas*, de Vinícius de Moraes (2004); *Aquela bola*, de Luís Fernando Veríssimo (2002); e *Regras de futebol de rua*, de Luís Fernando Veríssimo (2014), (ANEXO D).

Pelo fato de o Brasil estar sediando os jogos olímpicos no Rio de Janeiro, decidimos por utilizar a música/clipe tema dos jogos como abertura da nossa atividade. Isso porque o vídeo clipe apresenta um ritmo bem brasileiro com a participação de grandes talentos da música, do cinema e da televisão e lindas imagens da cidade maravilhosa. Além disso, menciona os Deuses do Olimpo e sua bênção à cidade. Também a escolha da canção do Skank se deu pelo fato de ser bem ritmada e trazer a temática do futebol, considerado paixão nacional. Aproveitamos para relacionar as canções com os poemas e crônicas trabalhados nesse encontro com o intuito de mostrar o quanto a literatura pode também falar sobre um assunto aparentemente tão coloquial e pouco poético. Assim, Vinícius de Moraes apresenta um Garrincha que baila, que faz poema com a bola nos pés. Da mesma forma, tanto Drummond quanto Veríssimo trazem, de maneira irônica e bem humorada, a ideia do futebol como uma arte, uma religião, com multidões de seguidores. Assim, através de poesia ou prosa, os meninos perceberam que combinar palavras e articular ideias é uma arte que, como o futebol, precisa de talento, dedicação e muito treino. Já que alguns deles dizem querer escrever *rap* e poemas no futuro, é bom que saibam do esforço e dedicação empenhados nesse ofício.

Escolhemos trazer o texto *É ouro do Brasil. Não, esse ouro é da Rafaela Silva* postado por Gislene Ramos, no *Facebook*, porque julgamos ser pertinente falarmos sobre o pouco incentivo que os demais esportes têm no Brasil e, principalmente, quando se trata de atletas mulheres, negras e pobres. Além disso, pensamos ser conveniente discutirmos sobre o fato de que Rafaela estava sendo vítima de postagens racistas e homofóbicas nas redes sociais. Assim, assistiram a luta da atleta e comentamos sobre essas questões. Conversamos

sobre as discriminações que há no esporte, sobre a supervalorização de algumas modalidades e atletas – como por exemplo o futebol masculino – com relação a outros.

Com o intuito de animar e colorir o ambiente da sala, sempre tão sem cor e sem vida, recebemos os meninos com a sala decorada com algumas bandeiras de países que participaram das olimpíadas do Rio de Janeiro e também com alguns símbolos que lembram os esportes: um Dobô, raquete e bolinha de *ping-pong*, medalhas, luva de boxe, bola de futebol. Assim, pretendíamos destacar outros esportes além do futebol. Conversamos sobre os significados dos anéis olímpicos e sobre a importância dos jogos no Brasil. O primeiro vídeo que assistimos foi o clipe oficial das olimpíadas no Brasil. Conversamos sobre a letra da canção, sobre as pessoas que apareciam nas filmagens, sobre as imagens do Rio de Janeiro. Alguns dos meninos sabiam relacionar os deuses citados na letra da música com seus dignificados e o porquê de serem mencionadas na canção que remete aos jogos olímpicos. Na sequência, assistimos um vídeo sobre a luta da judoca medalha de ouro, Rafaela Silva. Os meninos mostraram-se impressionados com a luta, mas principalmente com a história de vida da atleta – algumas situações contadas por nós, outras, relatadas por eles mesmos. Impressionaram-se com o preconceito e humilhações que ela vem enfrentando. Ao lerem o texto sobre a atleta, escrito por uma fã, via Facebook, fizeram a associação com os textos da atividade anterior que falavam sobre racismo e desigualdades sociais. O vídeo clipe da música *É uma partida de futebol*, da banda Skank, os animou um pouco por causa do ritmo que é mais acelerado e a letra alegre. Conversamos sobre o futebol como paixão, emoção e arte. Os garotos falaram sobre a perda dessas características com o passar do tempo. Comentamos que há a possibilidade de ver e ter literatura em tudo na nossa vida, inclusive no futebol. Assistimos vídeos dos lances da jogadora Marta e do jogador Garrincha que exemplificam o que é o “futebol arte”. Lemos poemas de Vinícius de Moraes, o qual homenageia o “Anjo das pernas tortas”, Garrincha, e Carlos Drummond de Andrade que fala da arte do futebol. Lemos crônicas de Luís Fernando Veríssimo e Carlos Drummond de Andrade as quais agradaram muito os garotos, pois se identificaram com os textos e mencionaram situações vivenciadas por eles na infância. Também perceberam a inter-relação do texto de Drummond com o texto Bíblico do Sermão da Montanha. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

O assunto do décimo primeiro encontro foi “leitura/literatura”. As canções ouvidas, lidas e comentadas (ANEXO D) foram *Por que ler um livro*, de Matéria Rima (2011) e *Linhas tortas*, de Gabriel Pensador (2011). O trailer de filme assistido e comentado foi *A menina que roubava livros*, de Brian Percival (2013). Os poemas lidos e comentados foram *Poema*, de Paulo Leminski (1996); *Aula de Leitura*, de Ricardo Azevedo (1999); *Dupla delícia*, *Poema*, *Os poemas* e *O poeta canta a si mesmo* (2007), de Mário Quintana; e *Oficina de poesia* (2011), *Poema* (2013) e *O poeta* (2011), de Sérgio Vaz.

Ao trabalharmos com a temática de livros e leitura queríamos que fosse muito colorida, dinâmica e divertida, porém, não pouco profunda e reflexiva. Assim, escolhemos a canção *Por que ler um livro*, de Matéria Rima, porque a letra menciona muitas obras clássicas da literatura brasileira e também universal – algumas das quais mostramos para os garotos – além de trabalhar com o *rap*, ritmo que os meninos apreciavam. O clip e a letra da canção do artista Gabriel Pensador foram escolhidos porque menciona o quanto a atividade da escrita e da leitura podem ser contestadoras e libertadoras. Como temos no grupo muitos meninos que gostam de escrever, acreditamos que poderia ser uma forma de intensificar o incentivo à escrita. Escolhemos reproduzir o trailer do filme *A menina que roubava livros* porque nele há cenas relacionadas aos livros e ao momento da leitura, as quais consideramos muito bonitas, por apresentarem essa atividade como uma forma de ter esperança e manter-se vivo em meio ao sofrimento, o que poderia vir a ser uma aproximação com a realidade em que se encontravam os jovens. Quanto aos poemas, elegemos textos curtos, ritmados e que tratam do tema de modo bem alegre, associando a poesia e a leitura com elementos simples; por isso, acreditamos que Mário Quintana, Ricardo Azevedo, Sérgio Vaz e Paulo Leminski representaram muito bem nossa proposta.

Quando os meninos chegaram para o encontro, encontraram a sala decorada com livros e revistas literários, além de alguns gibis, distribuídos em varais atravessados na sala. Pedimos que mexessem, tocassem, escolhessem um que quisessem. Depois deveriam começar a ler e, após um minuto, aproximadamente, ao nosso sinal, deveriam passar seu livro ao colega da direita e começar a ler o outro que receberiam do colega à sua esquerda. Dessa forma, todos os livros passaram pelas mãos de todos. Na sequência, deveriam dizer para a turma qual dos livros gostariam de ler integralmente e por quê. Empréstamos os livros para que levassem para ler durante a semana. Queríamos descontraí-los com essa atividade ao mesmo tempo em que poderiam tocar, manusear e ler, nem que fosse uma página apenas, de vários livros de gêneros diferentes. A disposição nos varais facilitou o contato com as leituras a fim de que pudessem melhor escolher.

Ouvimos o *rap* do grupo Matéria Rima, intitulado *Por que ler um livro*. Levamos doze dos livros e também alguns escritos sobre os autores citados na letra da canção para mostrar e falar um pouquinho sobre cada um deles conforme eram mencionados. São eles: Poema Via-Láctea, Camões (escolhemos um poema), O Cortiço, Paulicéia Desvairada, Vidas Secas, Os Miseráveis, Lima Barreto (escolhemos Triste Fim de Policarpo Quaresma), Admirável mundo novo, Monteiro Lobato (escolhemos Reinações de Narizinho), Relíquia, Fogo Morto, Morte e Vida Severina, a Revolta da Sabinada (explicamos rapidamente). Assistiram e se emocionaram com o trailer do filme *A menina que roubava livros*, abreviamos a história que traz, dentre outras temáticas, a leitura e os livros como possibilidade de vida. Em seguida, assistimos ao clipe do artista Gabriel Pensador, que começa chamando atenção por causa da cena de pichação que ele faz no início; ouvi risos dos meninos. Da letra do *rap Linhas tortas*, cantado por Gabriel Pensador, o que mais destacaram os meninos, como parte relevante da canção, foi o momento em que ele conversa com a autoridade policial e quando relaciona a leitura e o livro com armas e drogas. Fizemos a leitura dos demais poemas de forma espontânea, cada um lia conforme se sentisse à vontade, e comentava o que lhe chamou a atenção. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.12 Tu tens um sonho? O que te impede de sonhar? – 27.08. 2016

O assunto do décimo segundo encontro foi “sonhos”. A canção lida, ouvida e comentada foi *É como um sonho*, de Emicida (2015). Os poemas lidos e comentados foram *Sonhe com o que você quiser*, de Clarice Lispector (2008); *Canção, Serenata, Não faças de ti* e *Assim morro* (1997), de Cecília Meireles; *Os degraus, Os parceiros e Sonho* (2007), de Mário Quintana; e *Receita para um novo dia* e *Um sonho* (2013), de Sérgio Vaz. O trailer de filme assistido e comentado foi *Mãos talentosas*, de Tomas Carter (2009), (ANEXO D).

A escolha da canção do *rapper* Emicida se deu pelo fato de a letra abordar a ideia de vencer com esforço, luta e dedicação. Muitos dos garotos gostam de *rap* e dizem querer tornar-se um compositor. Por isso queremos mostrar o que diz Emicida sobre perseguir seu sonho com insistência e muita dedicação. Os poemas e micropoemas escolhidos estão de acordo com a abordagem do tema sonhar. Procuramos mesclar entre poetas mais consagrados e com uma linguagem profunda e reflexiva, como Cecília Meireles e Mário Quintana, e outro com o qual os meninos têm mais contato e se identificam muito, o também poeta que possibilita a reflexão e o aprofundamento de temas relevantes: Sérgio Vaz, da

literatura marginal. Do mais complexo e abstrato ao mais próximo de situações reais vivenciadas pelos garotos, os poemas foram o fio condutor de sonhos já sonhados e de outros que ainda virão. Com esses textos, queríamos possibilitar um olhar para dentro de si, de seus sonhos mais profundos, a fim de que pudessem se questionar sobre o que cada um tem feito com aquilo que sonha. O quanto foi possível realizar de cada um desses projetos? Que sonhos nos movem?

Decidimos reproduzir o trailer do filme *Mãos talentosas* para mostrar um exemplo real de um negro e pobre que luta, insiste muito e com a ajuda da mãe alcança seus sonhos. Assim, pudemos discutir um pouco sobre a questão da meritocracia, defendida por muitos e criticada por outros tantos.

Iniciamos o encontro propondo aos meninos que escrevessem em um pequeno papel qual seria seu maior sonho na vida. Todos escreveram, bem concentrados. Quando haviam terminado, colocamos a lixeira no centro do círculo e pedimos que amassassem o papel e colocassem dentro do recipiente. Depois que todos colocaram na lixeira falamos com voz bem firme sobre como, tão facilmente, eles desistiam de seus sonhos e os jogavam fora? Questionamos se qualquer pessoa tem o direito de destruir seus sonhos? Alguns quiseram pegá-los novamente. Outros riram dizendo que são muito obedientes, por isso colocaram na lixeira. Utilizamos essa técnica com o propósito de fazê-los pensar sobre os sonhos que temos e como os sustentamos no dia a dia, ou então, como permitimos que os outros os destruam facilmente.

Na sequência, ouvimos o *rap* do compositor Emicida, *É como um sonho*, e os meninos destacaram o que mais lhes chamou a atenção na letra da canção. Lemos os demais poemas e fomos conversando sobre o que, a partir de cada texto, poderíamos projetar sobre nós e nossos sonhos. Assistimos o trailer do filme *Mãos talentosas* que mostra a força de acreditar em sonhos e de controlar a raiva, a revolta e redimensioná-las em prol dos seus objetivos. Pedimos a eles que, sem utilizar palavras, apenas imagens, desenhos, apresentassem seus sonhos no papel. E, assim que terminassem, fariam a troca de seus sonhos conosco. Não entenderam muito bem, mas estavam querendo refazer, reconstruir seus sonhos. Então, utilizando lápis, borracha, lápis de cor, fizeram seus desenhos. Quando terminaram, mostramos para eles uma bandeja com bolinhos recheados com doce de leite, popularmente chamados de sonhos, e propusemos as trocas: eles nos entregavam seus desenhos, e nós lhes dávamos o “sonho”. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.13 Liberdade “pra dentro da cabeça” – 03.09.2016

O assunto do décimo terceiro encontro foi “liberdade”. A canção lida, ouvida e comentada foi *Se liga aí*, de Gabriel Pensador (2003). O vídeo assistido e comentado foi *No todo es puro verso*, de Cristina Domenech (2014). Os poemas lidos e comentados foram *Pássaro de seda*, de Sérgio Vaz (2013) e *Liberdade*, de Carlos Drummond de Andrade (2002). Os trechos de textos/texto inteiro lidos e comentados foram *Dom Quixote de La Mancha - Segunda Parte (LVIII)*, de Miguel de Cervantes (2005) e *Liberdade*, de Cecília Meireles (2002a), (ANEXO D).

A seleção dos textos sobre a temática da liberdade levou em consideração, além da ampla possibilidade de discussão e apontamentos sobre o que liam, a extensão de cada um, pois não teríamos muito tempo para leituras longas, devido à atividade externa que faríamos nesse encontro. Assim, a escolha do trecho de *Dom Quixote* tornou-se essencial para iniciarmos a conversa sobre a temática, pois um sonhador, visionário, tido como louco dá lições a respeito de justiça e liberdade. O propósito foi de que cada um pudesse perceber na loucura do personagem, criado há tantos anos, a lucidez de suas reflexões ainda tão atuais. *Se liga aí*, do *rapper* Pensador, teve por objetivo aproximar a linguagem do artista com a dos meninos – o *rap* – facilitando o diálogo entre eles e os textos. Além disso, a letra questiona sobre o que realmente é a liberdade, um dos pontos que pretendíamos abordar. Os poemas curtos de Vaz e Drummond tocam na temática de forma direta e impactante, pois remetem à prisão e à morte e estão em consonância com a letra da canção que procura definir a liberdade. Com o texto de Cecília, pretendemos unir a pureza da liberdade quase que infantil – que transita por textos tão conhecidos como o hino nacional e um famoso samba-enredo – a uma profunda reflexão que gira em torno de atrelar-se a situações, pessoas, coisas que nos distanciam da liberdade. Por fim, a reprodução do vídeo em que a professora argentina Cristina Domenech fala sobre sua oficina de poesia em uma prisão de Buenos Aires foi escolhida com o intuito de que ouvissem que a pesquisadora associa a atividade da escrita poética como uma forma de estar livre, mesmo dentro da prisão. Também pretendíamos que vissem o poeta Martin Bustamante – ainda prisioneiro – ler seu poema e ser aplaudido por um auditório lotado.

Começamos o encontro perguntando para cada um deles sobre o que representa, o que é, o que significa a palavra liberdade. As palavras mais mencionadas foram felicidade e família. Na sequência, mostramos para eles o livro *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Mencionamos que se tratava de uma das mais belas obras da literatura universal e que este

livro falava, dentre muitas outras coisas, de Liberdade. Falamos brevemente sobre o autor, a construção da obra e o enredo. A parte que focamos mais atentamente (e lemos alguns trechos) foi o capítulo XXII, da primeira parte, que fala dos presos que Dom Quixote quis libertar e os quais interrogou acerca de seus crimes. Também lemos o trecho que inicia o capítulo LVIII, da segunda parte, quando o Cavaleiro da Triste Figura fala sobre o significado da liberdade para as pessoas. Ouvimos o *rap* do compositor Gabriel Pensador, *Se liga aí*, que trata da liberdade de expressão e de pensamento. Lemos os poemas sobre liberdade e em cada um deles os meninos destacavam o que lhes chamou a atenção. Falamos para eles de Martín Bustamante, um presidiário argentino que estava lançando, naquele mês, seu segundo livro de poemas, *Água Quemada*. Contamos sobre a oficina de escrita poética que a professora pesquisadora da Universidade de San Martín (UNSAM), Cristina Domenech, desenvolvia dentro da Unidade 48 da Penitenciária de San Martín, em Buenos Aires, na Argentina. Assistimos ao vídeo onde Cristina fala para um grande público sobre sua experiência de levar a poesia até a prisão e também viram o poeta Martín, lendo um dos seus poemas. Na sequência, pedimos que, em um pequeno papel, escrevessem algum pensamento sobre o que significava a liberdade para eles. De mão desses apontamentos, nos dirigimos para um pequeno pátio, no interior da unidade prisional, que tem uma abertura no teto quando, então, cada um dos meninos recebeu um balão de gás onde colou seu bilhete sobre a liberdade. Quando todos terminaram, soltamos, juntos, os balões que subiram levando seus pequenos textos, seus sonhos, seus desejos e, talvez, a eles próprios. Essa atividade foi programada para funcionar como uma metáfora da palavra escrita que, ao ser lida, voa, ganha a liberdade e vai além de nossas possibilidades. Suas palavras levadas pelos balões ganharam a liberdade, esta que é tão pretendida e sonhada pelos garotos.

Retornamos à sala e lemos o texto de Cecília Meireles; comentamos sobre o que poderíamos descobrir de nós a partir das palavras da autora. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.14 Eu e minha metamorfose – 10.09.2016

O assunto do décimo quarto encontro foi “o eu e o outro”. A canção lida, ouvida e comentada (ANEXO D) foi *Metamorfose ambulante*, de Raul Seixas (1973). O texto lido e discutido foi *O homem de cabeça de papelão*, de João do Rio (2012).

Com os textos escolhidos para este dia pretendemos dar início às reflexões para o encerramento das atividades e a escrita final que será no próximo encontro. Assim, *Metamorfose Ambulante* foi selecionada porque representa a possibilidade de olhar para dentro de nós mesmos e tentarmos descobrir quem somos ou o que somos a cada momento em que nos contrastamos com diferentes situações. Optamos pelo conto *O homem de cabeça de papelão*, de João do Rio, porque através de uma narrativa que contém linguagem simples e muitas metáforas é possível abordar a temática que questiona quem somos, o que os outros querem que sejamos e o que queremos ser.

Começamos com a atividade de contornar os dois pés em uma mesma folha branca de papel. No pé esquerdo deveriam escrever como se viam no passado; aquilo que deixaram para trás. No pé direito, o que projetam para seu futuro, como se veem a partir de agora. Depois de escreverem, colocaram as folhas no centro da sala e cada menino escolheu uma, aleatoriamente, e leu o que o outro escreveu. Conversamos sobre a ideia do que fomos, do que somos e do que queremos ser. Comentamos sobre o que havia em comum nos pés. Com essa técnica pretendíamos associar os pés com o movimento de ida e volta, de passado e futuro. Assim, escrever sobre esse traçado metaforiza o que fomos e as marcas que deixamos e o que projetamos para os próximos passos.

Na sequência, ouvimos a música e acompanhamos a letra *Metamorfose ambulante*, do roqueiro Raul Seixas. Destacaram as partes que lhes chamou a atenção e justificaram suas escolhas. Em seguida, lemos o conto do escritor João do Rio, *O homem da cabeça de papelão*. Enquanto líamos, fazíamos questionamentos para instigar a curiosidade deles para o que poderia acontecer na sequência do conto. Por fim, realizaram a escrita final do encontro, completando a frase: a partir das leituras e debates de hoje, me vejo/sinto assim...

2.4.15 Como me vejo depois de nós – 17.09.2016

O assunto do décimo quinto encontro foi “a (re) descoberta do eu”. Os poemas lidos e comentados (ANEXO D) foram *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar (2002); *Da primeira vez que me assassinaram*, *O espelho e O auto-retrato* (2007), de Mário Quintana; *Retrato*, de Cecília Meireles (1997); e *Poética*, de Vinícius de Moraes (2004).

Escolhemos apenas poemas para esta atividade porque pretendíamos acentuar o lirismo do encontro, já que era o último e também para que as entrelinhas de cada texto pudessem falar a cada um de maneira muito particular. Assim, os pequenos poemas de Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Murilo Mendes e Ferreira Gullar

foram escolhidos por estarem de acordo com a temática do eu, a fim de que cada menino pudesse olhar para dentro de si e ver-se a partir dos poemas. Dessa forma, a escolha se deu para que pudéssemos ler calmamente de maneira que fosse possível nos refletir em cada um deles.

Começamos o encontro lendo os poemas – *Retrato*, de Cecília Meireles, *Poética*, de Vinícius de Moraes, *O auto-retrato*, *O espelho* e *Da primeira vez que me assassinaram*, de Mário Quintana e *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar – que trazem como temática comum a (re) descoberta do eu. Conversamos sobre o que cada poema pode despertar em cada um de nós como motivo para introduzir a escrita final denominada “Sou assim”, que retoma a primeira produção feita por eles em nosso primeiro encontro, no mês de maio.

Depois da escrita final, fizemos uma confraternização juntamente com parte da equipe diretiva da instituição. Presenteamos os garotos com um livro de poemas do poeta Sérgio Vaz e um marcador de páginas contendo uma foto nossa com todos eles, tirada no dia em que soltaram os balões.

2.4.16 O material que temos nas mãos e as marcas que ficaram no coração

A intensidade com que vivemos esses encontros e desfrutamos da presença e da experiência de cada um incluído nesse grupo de intervenções é impossível de ser mensurada em palavras. As emoções expressas em cada olhar, em cada gesto e em cada palavra dita e não dita ficarão para sempre registrados em nossas memórias. Assim, selecionar o que deveríamos utilizar dentro desse universo tão rico de material de pesquisa tornou-se o maior desafio, pois exigiu de nós uma habilidade que vai além da intuição e da percepção criadora que todo o bom contador de histórias deve possuir. Por isso, nos propomos a contar uma história que envolve várias outras histórias. Fomos desafiados a descrever e analisar essa atividade que durante aproximadamente cinco meses suspendeu nossas vidas e que, a partir da qual, não somos mais os mesmos de antes.

Assim, decidimos selecionar, dentre todo esse material que envolveu os quinze encontros com os jovens, tudo aquilo que nos emocionou, tocou ou atingiu enquanto educadores. Do mesmo modo, os relatos dos garotos em que percebemos que as leituras os emocionaram/tocaram ou que apontaram alguma mudança ou (trans) formação em seus posicionamentos e visões sobre si e sobre o mundo foram aqui abordados.

Enfatizamos, então, todos os relatos e escritas que julgamos importantes de serem contados por terem rompido de alguma forma com a lógica educativa de um sistema

prisional para jovens. Por isso, tudo o que nos afetou, o que nos tocou foi aqui mencionado, trazido à discussão e amparado teoricamente, seguindo quatro blocos temáticos, ou categorias de análise dos dados e das percepções da investigação. O primeiro diz respeito aos meninos que se veem encarcerados em uma instituição total (GOFFMAN, 1974) e como esse espaço em crise afeta suas individualidades. O segundo bloco refere-se a questões específicas relacionadas à leitura e aos jovens que se descobrem, se veem ou se projetam como leitores e escritores de suas próprias histórias. O terceiro bloco envolve a experiência das intervenções e como ela nos ajudou a contar histórias de meninos que leem, creem e pensam o mundo a partir de suas vivências. A última categoria refere-se à análise das práticas de subjetivação vivenciadas pelos jovens e como se projetou a emancipação de cada um a partir do encontro com os textos. É neste momento que buscamos provar a nossa tese de que através desses contatos tornamos possível a suspensão da condição de meninos perigosos, violentos, infratores e privados de liberdade, para que pudessem vivenciar uma outra condição, a de jovens capazes de ler, de escrever, de imaginar, de cantar, de conviver e de sonhar. Contudo, reafirmamos a riqueza de todo o material que temos como fonte de dados de investigação. Por isso, os demais elementos que surgiram a partir das intervenções e que neste estudo não foram citados farão parte de publicações posteriores que virão à tona quando enfocados por outros pontos relevantes de análise.

Portanto, os escritos desses nove jovens estiveram em diálogo com as nossas observações de pesquisadores e educadores e, com as marcas que cada um permitiu deixar nos relatos diários e que revelaram pistas que julgamos importantes e merecidas de serem contadas, compomos a melodia que marcou nossas experiências vividas. Percorremos um caminho textual que abrangeu muitas temáticas, por isso, muitas delas não tiveram o mesmo espaço e intensidade na análise porque, conforme já mencionamos, demos maior respaldo para aquelas que julgamos merecedoras de serem contadas e compartilhadas por serem reveladoras da suspensão da condição de prisioneiros que esses meninos se encontravam naquele período, e que foram fundamentais para que se projetassem jovens como outros quaisquer, mesmo que tenha sido por poucos dias, horas ou minutos.

3 O CASE, SUAS MURALHAS E OS ADOLESCENTES: A SUSPENSÃO DA CONDIÇÃO DE PRISIONEIRO

Ser livre é fazer o que queremos com imensa felicidade. (RACIONAIS. Frase escrita e colada no balão de gás, 03.09.2016).

Como já descrevemos no capítulo dois, a instituição na qual realizamos a pesquisa – Case, Caxias do Sul – foi criada, ou reestruturada, juntamente com outras unidades no Estado, com o intuito de abrigar, por ordem judicial, os adolescentes e jovens que tenham praticado algum tipo de delito e precisam ser isolados do convívio social a fim de que sejam ressocializados. Nos questionamos acerca desse propósito, pois será realmente possível ressocializar alguém que nunca foi inserido nos padrões de sociedade que se apresenta hoje aos nossos olhos como sendo o ideal a seguir?

O que percebemos é que a realidade dessas instituições que abrigam os menores em cumprimento de medida socioeducativa está a cada dia mais dura tanto para os abrigados quanto para quem com eles trabalha. Além de questões de ordem econômica que giram em torno da falta de recursos e de pessoal capacitado para atuar, o maior desafio é a superlotação. É só permanecer em frente ao prédio da unidade Caxias do Sul e observar a frequência com que chegam mais e mais camburões com garotos que passarão a habitar esse espaço quase sempre em crise.

Segundo a pesquisadora francesa Michèle Petit (2002a), todos nós, em algum momento da vida, fomos ou somos um espaço em crise. Refere-se à adolescência, depois à idade adulta e, mais tarde, à chegada da velhice com suas transformações ou, então, vivemos em momentos de crise: o desemprego, a morte de familiar, as diferentes situações de violência, de guerras que acabam influenciando nossas atitudes, vontades e modos de agir. Assim, o Case Caxias do Sul, durante os quase cinco meses em que frequentamos, tornou-se por várias vezes um espaço em crise. Não somente porque houve duas pausas em nossas intervenções por conta das agitações que ocorriam em várias unidades do estado do RS e, no último dia de atividades, uma rebelião na unidade de Caxias do Sul, mas, também porque por muitas vezes as leituras que fazíamos desencadeavam crises interiores que cada participante tinha que dar conta, à sua maneira.

Notávamos que as leituras que fazíamos iam agitando os dias e noites naquele lugar. Desde um comentário que ouvíamos de um agente que nos dizia que os meninos pediam papel para escrever em suas celas ou de um funcionário da equipe técnica que comentava o quanto gostava de conversar com os garotos durante a semana sobre as atividades de leitura

até a presença contínua dos meninos nas atividades nos revelava essa instabilidade. Tanto agitou que, por vezes, pensamos que as desordens, das quais quatro dos meninos do nosso grupo estiveram envolvidos direta ou indiretamente e, por isso, foram retirados das atividades de leitura sem nos explicarem em detalhes os reais motivos, deram-se em virtude do encorajamento/esclarecimento/empoderamento que as leituras deram a eles e, por isso, sentiram-se no direito de exigirem determinadas mudanças na instituição. Tudo indica que essa exigência seja o motivo das agitações e tumultos, porém, nada nos foi esclarecido por medidas de ética e segurança. O que sabíamos por discretos relatos dos próprios jovens era o descontentamento por conta da alimentação, que era de péssima qualidade e servida nas celas por não haver refeitório, além das acomodações, com celas superlotadas e sem higiene adequada (relatos dos garotos).

Se, por muitas vezes, essa dúvida nos acompanhou, porém, a certeza que nos segue diariamente é a de que o que fizemos ali, todos os sábados pela manhã, estará para sempre presente em nossas vidas. Falamos nossas vidas porque trabalhar com leitura em uma instituição total, para usar a terminologia de Ervin Goffman (1974), representa levar a magia, a beleza, o sonho e as possibilidades para um lugar onde normalmente não é permitido, pois temos a tendência a olhar com desprezo e com descaso para os cárceres e os encarcerados, sem ver as capacidades que ali existem e que clamam por motivação e encorajamento a fim de que possam realizar algo positivo para suas vidas. Assim, quando o garoto Racionais diz, na epígrafe dessa unidade, que a liberdade para ele é poder fazer o que quer com muita felicidade, podemos afirmar que durante os momentos em que estivemos juntos fomos livres, segundo o conceito do garoto. Livres porque não havia imposição para estar nos encontros e também ninguém do grupo era obrigado a falar ou escrever nada se não quisesse. Dessa forma, procuramos fazer com que as duas horas semanais que tínhamos juntos, se tornassem momentos de felicidade e de liberdade.

3.1 O Case enquanto uma instituição total

Liberdade é poder andar sem ninguém querendo te pegar. (RAUL SEIXAS. Frase escrita e colada no balão de gás, 03.09.2016).

Figura 2 - Fachada do prédio do Case Caxias do Sul



Fonte: Nylan, (s.d.).

A fim de introduzir este subcapítulo, que aborda em grande parte a questão do espaço onde realizamos a pesquisa, decidimos trazer presente o estudo de Goffman (1974), que define instituições carcerárias como o Case, por exemplo, como sendo uma instituição total. O autor utiliza essa denominação porque ali as normas são comuns a um determinado grupo que, em isolamento social, segue as regras de uma outra pequena equipe, a de supervisão. Assim, todos os aspectos e atividades da vida, como dormir, brincar, estudar, se alimentar são realizados no mesmo local, com horários definidos e sob uma mesma autoridade.

O caráter total da instituição é definido pelo grau de fechamento, ou isolamento, para o mundo exterior. Os muros e as grades são características físicas desse espaço. Segundo o autor, esse tipo de

Instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas, assim isoladas, não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (GOFFMAN, 1974. p. 17).

Ainda, segundo afirma o autor, essas instituições funcionam como uma estufa para mudar pessoas. Assim, são tidas como experimentos naturais sobre o que podem vir a fazer consigo mesmas no futuro.

Se levarmos em consideração as observações de Goffman (1974) acerca das instituições totais, temos, então, o Case como um laboratório que prepara os jovens para uma vida exterior. Assim, como estivemos atuando nessa estufa por um período significativo, também somos, em certo grau, responsáveis pelo agir e ser do grupo de nove jovens que, dentro do tempo de cada um, sairá da instituição total e voltará para as outras tantas instituições que compõem a sociedade. Lá fora é que, seguramente, poderemos ver os resultados dos experimentos realizados na instituição total. Contudo, o tempo em que cada adolescente permaneceu na instituição é diferente. Também não são iguais as atividades que a eles foram oferecidas, tampouco as vivências e experiências internas de cada um. No caso do nosso projeto, por exemplo, só poderíamos ofertar quinze vagas por motivos de falta de espaço físico. A estufa atuou, então, de modo diferente em cada corpo.

Um apontamento de Goffman (1974) que pensamos ser pertinente mencionar aqui é quando ele discute sobre o comportamento de supervisores para com os internados. Diz ele que essa relação é hostil e que os primeiros tendem a ser superiores e corretos e, os segundos, inferiores, fracos, censurados e culpados. De acordo com nossas observações durante a investigação, não percebemos com clareza a confirmação dessa ideia defendida pelo autor. Talvez porque nem sempre essa autoridade e supremacia era externalizada em palavras, porém, se faziam ver através das normas a que os meninos eram submetidos. Podemos citar como exemplo o fato de seus corpos, que são suas intimidades, o único pertence que possuem, serem expostos no momento do banho, antes do início dos encontros, quando as portas permaneciam abertas e, por onde passávamos não havia maneira de não vê-los nus, por mais que tentássemos esconder o olhar. Também nas revistas, ao final dos nossos encontros, os garotos deviam despir-se na frente dos agentes sejam eles homens ou mulheres para que averiguassem se não estavam ocultando nenhum material utilizado no encontro, mesmo nós já tendo conferido tudo, ainda na sala onde realizávamos as intervenções.

Contudo, mesmo havendo essa insistência do sistema em fazê-los sentir-se fracos, expostos em suas intimidades e, por vezes, inferiores, notamos que os garotos insistiam em não aceitar essa condição. Utilizavam a palavra como forma de denúncia, de protesto, de resistência e de vida em meio ao caos, terminologia empregada na pesquisa de Alice Áurea Penteadó Martha (2011) ao abordar a leitura na prisão como possibilidade de coerência em meio à desarmonia. Em seus *raps*, nos versos dos poemas que escreviam nas celas e, depois, nos entregavam cheios de orgulho, em cada fala proferida nas intervenções e nas linhas cuidadosamente escritas no final dos encontros, percebíamos o quão a estufa, mencionada

por Goffman (1974), realmente pode contribuir para que os meninos se (re) construam e planejem suas vidas lá fora. Podemos ilustrar com a fala do menino Gog, depois de trabalharmos com a temática da liberdade: “Hoje foi muito bom, falamos sobre a liberdade; isso é uma coisa que materialmente não conheço faz um ano e oito meses. Mas com a leitura e com os meus *raps*, saio daqui, viajo nas histórias e me identifico com elas”. (GOG, em 03.09.2016, ANEXO B). O garoto se permitiu atravessar as paredes da solidão, da dor e da crise e ver outras possibilidades além das que se ofereciam a ele.

Trabalhar a temática da liberdade com meninos que estão privados dela confessamos que nos deixou um tanto receosos. Não porque algo pudesse acontecer conosco, mas com o que despertaria neles a partir desse encontro, das leituras, das conversas. Por isso, tomamos a precaução de informar à equipe técnica sobre a atividade que iríamos desenvolver para que estivessem atentos para qualquer mudança de atitude. Para nossa felicidade, as mudanças ocorreram, sim! Foram muitas as transformações: nos olhares, nos sorrisos, nas palavras cheias de esperanças e sonhos que, ditas, escritas ou não proferidas, porém sentidas, ganhavam vida, como podemos observar no relato que escrevemos sobre esse encontro:

Comecei a aula perguntando para cada um deles sobre o que representa, o que é, o que significa liberdade. As palavras mais mencionadas foram felicidade e família. Na sequência, mostrei para eles o livro *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Como havia a imagem emblemática do cavaleiro e seu fiel escudeiro na capa, um dos meninos disse já ter ouvido falar nessa obra e nessa imagem. Sabia que se tratava de uma história de um cavaleiro. Então, falei para eles que, para mim, se tratava de uma das mais belas obras da literatura universal e que este livro falava, dentre muitas outras coisas, de Liberdade. Falei brevemente sobre o autor e a construção da obra. Também contei, superficialmente, sobre o enredo, o que os deixou bastante curiosos; também riram quando das peripécias do protagonista. A parte que foquei mais atentamente (e li alguns trechos) foi o capítulo XXII, da primeira parte, que fala dos presos que Dom quixote quis libertar e que interrogou acerca de seus crimes. Também li o trecho que inicia o capítulo LVIII, da segunda parte, quando o cavaleiro da triste figura fala sobre o significado da liberdade para as pessoas. Notei uma certa melancolia no olhar dos meninos ao ouvir as palavras, que depois foram repetidas por mim. Ouvimos o Rap do Gabriel Pensador, *Se liga aí*, que trata da liberdade de expressão e de pensamento. Os meninos citaram exemplos da vida real que demonstram que mesmo estando livre, lá fora, muitas vezes se está preso. Os meninos destacaram o preconceito que existe com aqueles que vivem e pensam diferente. Lemos poemas sobre liberdade e em cada um deles os meninos destacavam partes que lhes chamava a atenção. Falei para eles de Martín Bustamante, um presidiário argentino que está lançando, neste mês, seu segundo livro de poemas. Contei sobre a oficina de escrita poética que a professora pesquisadora da Universidade de San Martín (UNSAM), Cristina Domenech, desenvolve dentro da Unidade 48 da Penitenciária de San Martín, na Argentina. Assistiram ao vídeo onde Cristina fala para um grande público sobre sua experiência de levar a poesia até a prisão e também viram o poeta Martín, lendo um dos seus poemas. Notei muita emoção em seus olhares, muita vontade de estar no lugar de Martín, principalmente, pelo fato dele ter sido aplaudido por muita, muita gente. Alguns meninos cochicharam sobre a quantidade de pessoas que estavam neste lugar e em extremo silêncio, ouvindo um presidiário ler suas poesias. Pedi que, em um pequeno papel, escrevessem algum pensamento sobre o que significava a liberdade

para eles; pedi que caprichassem porque seria enviado para fora do Case. Os olhos arregalaram quando eu disse que eles mesmos levariam. Alguns começaram a rir dizendo que saíam em corrida. Nos dirigimos para um dos pátios que tem uma abertura no teto e, cada um dos meninos recebeu um balão de gás onde colou seu bilhete sobre a liberdade. Um dos meninos pediu se poderia colocar a palavra Case, atrás do papel, e então, todos colocaram também. Me impressionei que eles quisessem mostrar algum tipo de identificação junto com seus escritos. Dos dez meninos que participaram da atividade, quatro deles escreveram que estar livre também remete ao pensamento, a liberdade da mente. Dois mencionaram a felicidade como uma das formas de liberdade. Os demais mencionaram coisas diferentes, como: o ir e vir sem ser perseguido, a família, a coragem e “tudo”. Quando todos terminaram, soltamos, juntos os balões. Pude ver olhares infantis, sorrisos marotos, inocentes.... Fixaram os olhos para o céu cinzento até verem sumir por entre as nuvens os seus balões. Confesso que me emocionei muito. Chorei por vê-los nessa situação, em que uma simples ação de poder soltar um balão, os fez tão felizes.... Um dos meninos relatou, ao voltarmos para a sala, que tem muita curiosidade em saber se alguém encontraria seu papel e o que pensaria sobre ele. Um dos meninos disse que quando eu fosse embora, eu deveria seguir o percurso dos balões para ver onde eles cairiam. Por fim, lemos o conto Liberdade, de Cecília Meireles. Ao terminarmos a leitura, ouvi alguém dizer: “bahhh, que bonito, né!!!”. Destacaram a relação da liberdade com o poder de sonhar, de acreditar em seus sonhos, de ir à luta e alcançar os objetivos. Notei que este encontro os deixou muito emocionados. Ficaram meio extasiados, pareciam ter ganhado um brinquedo nunca imaginado. Na verdade, foi uma experiência que jamais pensaram em viver dentro desse lugar. A sensação de liberdade que muitos destacaram ter sentido, ficou expressa em seus rostos: felizes, iluminados, gratos. Nem que tenha sido por poucos minutos. (Diário do Pesquisador, em 03.09.2016, APÊNDICE C).

Sem dúvidas, este foi o encontro mais emocionante que tivemos durante os quatro meses de convivência no Case com os jovens. Falar sobre liberdade para quem está impedido de ir e vir foi um desafio enorme. Na semana em que preparávamos a atividade, a ansiedade e o desejo de que tudo desse certo e de que fosse algo especial tomava conta de nosso pensamento e ocupava nossas horas e dias. A preocupação era de que não chovesse, que os balões chegassem até o Case e que realmente subissem, que a equipe técnica não nos proibisse na última hora de realizar a atividade, etc. Somente depois daquele encontro, quando os balões foram soltos, é que tivemos a dimensão daquilo que desencadeamos naqueles adolescentes; sentimos uma dor imensa que apertava, e ainda aperta, o peito e rolava no rosto molhando a face. A ansiedade infantil de cada um dos garotos ao soltar seu balão revelava o quão cruel a vida pode ser com algumas crianças e adolescentes que, de uma forma ou outra, estão distantes do que consideramos o ideal de família.

Para os meninos, foram apenas dez minutos de liberdade. Uma liberdade limitada, porém, foi um momento de poder olhar pro céu sem nenhuma grade ou obstáculo. Para muitos, uma oportunidade que não tinham há mais de um ano. O olhar vigiado dos policiais que estavam do lado de fora da instituição dando suporte à atividade e de mais dois agentes que estavam conosco no pátio não foram suficientes para impedir que os nove meninos pudessem voar com seus balões. Eles saíram. Eles subiram. Eles voaram. Eles puderam

provar para si mesmos e para quem os observava naquele momento que a liberdade está dentro de cada um, muito mais do que fora dos muros, como menciona o menino Gog: “A experiência de soltar balões me fez sentir um sentimento de alegria por um momento me senti livre como os pássaros ou até como os balões; me senti como criança”. (GOG, em 03.09.2016, ANEXO B).

Na citação em que o garoto Gog relata ter sentido a sensação de liberdade depois de quase dois anos em uma instituição total nos comove. Nos sentimos sensibilizados porque uma atividade tão infantil para a maioria das pessoas pode ser tão significativa para esses meninos. Observar seu balão subir e ganhar os céus representou para eles conquistar o infinito e poder observar tudo lá de cima. Os ensinamentos colhidos nessa estufa defendida por Goffman (1974) poderão ser tão puros e sinceros quanto os olhares que vimos nesse dia. Vimos que a leitura e os livros agiram nesses meninos como um alimento para essa conquista. Percebemos que puderam, por instantes, deixar para trás esse espaço inóspito, que compõe parte da geografia do mundo real, para apossar-se de um novo território, o da magia, e, assim, puderam ganhar os céus naquela cinzenta manhã.

Figura 3 - Balões de gás



Fonte: Retirada pela autora.

3.1.1 O Case: uma heterotopia foucaultiana

Liberdade é estar com a mente livre e expressar nossos sentimentos. (GABRIEL PENSADOR. Frase colada no balão de gás. 03.09.2016).

Michel Foucault, em conferência proferida em um Centro de estudos de arquitetura francês, denominada *De outros espaços* (2011), fala que vivemos em uma época de simultaneidades, quando o espaço ganha uma importância muito grande. Assim, o pensador debate a ideia de que desde sempre o espaço nos é dado como ou sagrado ou profano, permanente ou que se desloca, ou seja, sempre foi tema central de discussões. Vivemos hoje um período em que nossas ansiedades estão intimamente ligadas ao espaço. As dicotomias entre os espaços público x privado, familiar x social, lazer x trabalho estabelecem e regem nossos comportamentos, conforme expõe Foucault, ainda por conta da nossa forte relação com a presença, mesmo que velada, do sagrado e que, de certa forma, orienta o agir social.

Com o intuito de discutir a questão de que o espaço do outro foi esquecido ou abafado pela cultura ocidental, Foucault (2011) discute o que ele chama de lugares reais, ou heterotopias. *Heteros*, de origem grega, significa o diferente e que está ligada à palavra *alter*, que significa o outro; *topia*, por sua vez, significa espaço. Assim, as heterotopias são, segundo o autor, espaços totalmente diferentes daqueles que eles refletem e/ou discutem, ou seja, são reais, porém estão fora dos lugares aceitos, ou seja, convencionalmente tidos como os espaços ideais ou idealizados. Nesse sentido, esses lugares representam e reproduzem as tensões e os conflitos, frutos das relações de poder que existem na sociedade. O autor explica, ainda, o significado das utopias como lugares não reais, espaços sem lugar algum; são fisicamente indetermináveis, porém são onde investimos nossas expectativas individuais e coletivas.

É nesse ponto que o autor menciona que nas sociedades primitivas existem espaços reservados aos indivíduos que em relação à sociedade e/ou ao ambiente em que ocupam, estariam em uma situação de crise. De acordo com o autor, seriam os adolescentes, os idosos ou as mulheres grávidas, por exemplo, por se encontrarem, de certa forma, em crise ou em uma espécie de transformação/mutação transitória com seus corpos. Contudo, o autor menciona que essas heterotopias de crise têm desaparecido e vêm sendo substituídas pelo que ele chama de heterotopias do desvio. Assim, os indivíduos que se desviam da conduta ou da média tida como normal e aceita socialmente, são os que passam a habitar esses espaços. São os casos, por exemplo, das casas de repouso, dos hospitais psiquiátricos e das prisões.

Assim, de acordo com esses estudos de Foucault (2011), a instituição prisional onde estavam os meninos que participaram dessa pesquisa pode ser reconhecida como uma heterotopia de crise, ou de desvio. Terem se desviado de algum modo do caminho que a sociedade/família traçou para eles e terem mudado a rota significa que estiveram em crise e, por conta disso, compulsoriamente, esses jovens precisaram adentrar nessa nova heterotopia, a do desvio. Por conta disso, formaram, durante algum tempo, parte de um grupo que possuía algo em comum: terem cometido delitos. Eles não precisaram enfrentar/passar por nenhum ritual de aceitação nesse espaço; suas entradas foram coercitivas.

Dessa forma, se a heterotopia significa o espaço do outro, percebemos o quanto estamos nos afastando desse propósito enquanto sociedade que desrespeita essa alteridade. Afirmamos isso porque utilizando a bandeira da unicidade universal, que prega a ideia de sermos o mesmo, ou sermos iguais, o que chamamos de razão ocidental afastou o outro, a diferença, a multiplicidade. Então, vemos o Case e muitas outras instituições, como a escola, por exemplo, como representação de espaço onde se exercitam as relações de poder com vistas a objetivação do mesmo, do igual, em detrimento ao outro e às suas individualidades. No caso do sistema prisional, é comum o tratamento por números e não por nomes; assim, a alteridade é praticamente inexistente, igualando os jovens sem considerar suas particularidades e, em contrapartida, gerenciando suas vidas por algarismos. Tudo lá gira em torno de números como, por exemplo, a idade que possuem e é extremamente lembrada. Por se tratar de uma instituição que abriga menores infratores, esse é um dado essencial, pois o tempo máximo a cumprir nesse tipo de prisão, após a maioridade, são três anos; depois disso, o jovem é direcionado para unidades prisionais comuns. Outros números também são importantes, como a quantidade de meses de reclusão que variam de seis meses até três anos.

Talvez seja dessa objetividade, registrada através dos números que também generaliza e agrupa, que os garotos querem fugir por algumas horas, buscando nas intervenções de leitura uma forma de se diferenciarem uns dos outros, ao mesmo tempo em que se refugiam em uma heterotopia sem lugar algum; um espaço irreal propiciado pelos encontros com os livros. Em busca de utopias, os meninos se abrigam nesse espaço mágico e ao mesmo tempo fugaz proporcionado pelas leituras.

Com essa mesma efemeridade de espaço, percebemos também o tempo, discutido por Foucault (1996) como sendo as heterocronias, que são os pequenos momentos, as pequenas parcelas de tempo. Explica o autor que o auge das heterotopias acontecem quando os indivíduos conseguem romper com a sua tradição temporal. É o caso, por exemplo, das

bibliotecas e museus, onde em uma única heterotopia, podemos percorrer milênios; são tempos cumulativos. Assim podemos entender que o tempo e o espaço confluem para que o indivíduo possa se redescobrir. Acreditamos que também a nossa intervenção literária junto aos adolescentes privados de liberdade fez com que eles pudessem instalar um outro tempo, suas heterocronias, dentro dessa heterotopia na qual se encontravam. Isso porque cada leitura realizada por eles abria um novo tempo que lhes permitia visitar seu passado, transitar pelo presente e projetar seu futuro, não necessariamente nessa mesma ordem, assim como descreve o menino Criolo:

A literatura é um meio de eu sair de onde eu estou e quando eu vejo, me encontro em outros lugares, através de um livro. Gosto muito de ler, gosto de viajar mesmo estando parado, assim eu não me sinto só, sempre estou acompanhado de algum livro e isso não tem preço, essa sensação. Os sábados que eu venho aqui é especial pra mim, porque eu estou falando e ouvindo sobre um assunto que eu gosto muito. Sempre que tenho algum tempo estou lendo alguma coisa. (CRIOLO, em 20.08.2016. ANEXO B).

O rompimento com a tradição temporal e espacial é descrita pelo garoto como uma oportunidade de encontrar prazer em meio à dor e ao sofrimento do lugar. Realizar leituras “sempre que pode” revela a possibilidade de estar com alguém, de estar acompanhado e não carregar o sentimento da solidão, próprio de quem vive nas heterotopias de desvio, conforme menciona Foucault (1996).

Percebemos que durante os quase quatro meses de atividades com os garotos conseguimos criar heterotopias e heterocronias que nos aproximavam enquanto grupo e nos diferenciavam em nossas individualidades. Isso porque criávamos espaços e tempos comuns de refúgio em nossas leituras e discussões. Assim, cada garoto aproveitava e explorava seu tempo e espaço a sua maneira.

Hoje foi um dia muito emocionante, lembrar a infância ao soltar balões foi ótimo. Agora eu percebi que a verdadeira felicidade está nas coisas mais simples. Meu corpo está preso, mas minha mente está liberta, porque através dos poemas eu posso ir aonde eu quiser. Eu devo isso a você, professora. Obrigado. (RACIONAIS, em 03.09.2016. ANEXO B).

O fato de “poder ir aonde eu quiser” rompe a barreira espacial real suspendendo a incapacidade de sair das quatro paredes e permitindo que o garoto construísse, mesmo que provisoriamente e mentalmente, um outro tempo e um outro espaço. O jovem mostrou ser capaz de recuperar sua individualidade; ele criou sua própria heterotopia fugindo à regra da

instituição total que o padronizava e insistia em torná-lo o mesmo através da unificação dos diferentes.

3.1.2 O Case: um espaço em crise

Liberdade é enfrentar todos os obstáculos da vida sem medo das dificuldades.
(BEETHOVEN. Frase colada no balão de gás. 03.09.2016).

Há pesquisadores, como Michèle Petit (2009a), que preferem utilizar a nomenclatura espaços em crise quando tratam dos lugares que remetem a algum tipo de desconforto, de dor, de sofrimento transitórios pelos quais passam algumas pessoas em algum momento de suas vidas. Estes locais, situações ou mesmo momentos variam desde aqueles em que aludem à guerra, ao uso de armas e bombas, a distintas formas de práticas de violência e de exclusões até aos conflitos familiares. Alguns são considerados mais graves, mais duradouros e marcantes, mais tristes e cruéis do que outros, no entanto, são situações que reportam a estados próprios de crise, de dor, de sofrimento, de privações, pelas quais, em algum momento de nossa existência, vamos nos confrontar. Segundo afirma a pesquisadora francesa Petit,

Cada um de nós é um espaço em crise. Os seres humanos têm, diga-se, uma predisposição originária, antropológica, à crise: nascemos prematuros, nós somos marcados por uma fragilidade cujos vestígios permanecem ao longo da vida. Porém, saídas nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo com que somos confrontados. (PETIT, 2009a, p. 33).

As saídas discutidas por Petit para essas situações de crise giram em torno das ideias. São elas que, de certa forma, podem nos libertar das aflições, na medida em que modificam as ações nocivas ao nosso coração, tornando-as um potencial transformador que libera alegria e nos permite voltar a sonhar, a imaginar, a potencializar ações positivas. Essas ideias estão intimamente ligadas aos livros, à leitura em especial, pois “os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e a reencontrar a alegria”. (PETIT, 2009a, p. 34).

Essa transformação de sentimentos que a leitura proporciona aos leitores dos espaços em crise, de que teoriza Petit (2009a), fizeram parte dos escritos, quase que diários, dos garotos da nossa pesquisa. Não somente relatos deles como também das professoras e da equipe técnica da casa que nos falavam das mudanças que viam em cada um dos meninos, como podemos perceber na declaração do garoto Pensador:

As leituras de hoje mexeram bastante comigo porque eu não sabia que eu poderia sentir tantas emoções por estar lendo. Eu gosto muito de ler, mas cada aula eu me interessava mais porque com a leitura eu consigo sair desse lugar e viajar para outra dimensão. Por isso, cada vez estou me apaixonando pela leitura. (GABRIEL PENSADOR, em 20.08.2016. ANEXO B).

Notamos em seu relato que as leituras realizadas despertam sentimentos, emoções, mudam o pensar, redimensionam seu olhar e até o permitem sair de onde está. Assim, as imagens e as palavras que brotam das páginas dos livros lidos pelos sujeitos habitantes desses espaços, tornam-se meios para desviar de modo sensível o curso de suas vidas e poderem, assim, repensar acerca de suas relações consigo mesmos e com o mundo.

Esse olhar para dentro de si a partir das leituras é o que notamos no decorrer das atividades com os meninos da Fundação Case. Frequentemente relatavam que o tema discutido neste ou naquele encontro lhes permitia recordar de situações importantes em suas vidas, quase sempre referentes à infância, e que faziam com que, naquele momento, pudessem se sentir melhor; recordações que lhes trouxeram paz e felicidade, ou inquietação reflexiva, ou, ainda, que determinado tema lhes possibilitou sair do espaço de privações, de dores e lamentos em que estavam naquele momento para frequentarem, nem que por uns minutos, outros lugares, assim como escreveu o garoto Gog:

No dia de hoje lembrei dos melhores tempos da minha infância, quando tudo era feliz, tinha amigos fieis que só queriam estar junto comigo porque gostavam da minha presença, mas quando fui crescendo, fui vendo o mundo de outro jeito. As pessoas mudaram, não eram mais inocentes como meus amigos da infância, mas hoje pude voltar no tempo e ser feliz por um momento. Os poemas e a narrativa me trazem coisas novas, pensamentos positivos. Gosto muito das aulas; comecei a ver a literatura de um jeito diferente. (GOG, em 25.06.2016, ANEXO B).

Poder voltar no tempo e ser feliz por um momento significa ressignificar esse espaço em crise através da leitura. Essa vivência do menino Gog reitera a fala de Petit (2009a) sobre suspender a dor e a solidão e, em contrapartida, permitir-se experimentar outros sentimentos, como a felicidade e a esperança. Descobrir a literatura e vê-la como possibilidades para sair da crise é uma maneira de também ser feliz. No caso desse garoto em particular, a leitura e a escrita passaram a ser suas novas armas contra a solidão e, principalmente, a esperança para quando sair da instituição, pois ele sonha em levar sua história, através do *rap*, para outras crianças a fim de que não entrem no mundo do crime.

Falar sobre quem somos é muito difícil, mas temos que nos adaptar a certas coisas, mas eu não penso assim, e com o conhecimento e através da cultura vou mostrar a

minha ideia para os outros, aproveitando a literatura vou mostrar o que eu já passei e o que eu já fui. Mostrar que essa vida é sofrida e a melhor opção é o estudo, é a honestidade e o trabalho. (GOG, em 10.09.2016, ANEXO B).

E foi por acreditarmos nessa possibilidade de utilizarmos a leitura para que os habitantes de espaços em crise pudessem se ressignificar que essa pesquisa nasceu. Esses meninos nos mostraram a cada novo encontro que todos os esforços para realizá-la valeram muito a pena. Encorajados e com livros nas mãos adentramos esse espaço em crise levando esperança e acreditando na transformação através das histórias lidas, contadas, vividas e revividas. Pensamos que o resgate cultural de cada um dos jovens foi importante para sua (re) construção enquanto sujeitos. Por conta disso, suas memórias de leitura, de contação de histórias, de vivências leitoras ou de, simplesmente, momentos significativos de seu passado, ganharam espaços em nossos encontros, seja através da oralização, de desenhos ou da escrita. Julgamos relevante trazer aqui os nossos apontamentos do dia em que abordamos a temática da família com os garotos:

Os meninos foram conduzidos à sala com 20min de atraso o que dificultou o andamento das atividades a que me propus realizar. Comecei lendo para eles o artigo 226 da CF que trata da Família. Alguns opinaram sobre o que está escrito e o que realmente acontece; falamos sobre a violência familiar e a pobreza que atingem muitas famílias. Li o conceito de família do dicionário e levantei questionamentos sobre como são conceituadas as famílias com filhos adotivos e composta por pessoas do mesmo gênero. Os meninos disseram que o que realmente importa nas relações familiares é o amor, o cuidado o carinho. Eu confesso que estava receosa em tocar neste assunto, mas notei que eles estavam bem tranquilos e à vontade. Escolheram as palavras que estavam sobre a mesa e que deveriam compor seus álbuns de família – pai, mãe, irmãos, avós, tios, primos, esposa, filhos, amigos. Poderiam desenhar ou escrever sobre eles. Demoram nesta atividade. Notei que tinham bastante cuidado na escolha de quem realmente deveria compor seus álbuns. Dos 15 meninos, apenas 05 colocaram pai e mãe como membros da família juntamente com outros. 07 colocaram apenas a mãe e agregaram outros, 02 apenas o pai e outros e 01 não colocou nem mãe nem pai, apenas outros membros. Na sequência, lemos o conto do Ferréz, “Assunto de família”, que é um relato\desabafo de um filho que escreve para um pai que se encontra distante dele mas mesmo assim, tem muito carinho, amor e saudades do pai. Em suas palavras, esse filho relata a situação de pobreza e miséria em que vivem as pessoas a sua volta e ressalta os bons ensinamentos que o pai lhe deu, principalmente no que se refere aos estudos. Os meninos ficaram muito empolgados ao descobrir, no texto literário, palavras que conhecem muito bem: palavras e gírias próprias dos meninos do rap. Íamos discutindo as questões levantadas pelo autor a cada parágrafo. Os meninos participaram com entusiasmo. Ouvimos a canção “Família”, do Titãs, sobre a qual os meninos comentaram se tratar de uma família tradicional, com vida financeira estável. Lemos o poema “Memória”, de Cecília Meireles. Os meninos silenciaram pois o forte do poema são as ausências e as memórias de família, que são exatamente o que eles conhecem tão bem. Assistimos ao clip do Emicida de nome Mãe. A emoção foi grande pois além deles se identificarem com o estilo rap, também houve a identificação com as imagens que mostravam uma família composta apenas por mãe e filhos, realidade da grande maioria deles. Depois disso falei pra eles de como eu os considero parte de minha família, pois nas últimas semanas eu “os levo” pra casa todos os sábados, pois preparo as atividades para eles, pensando no que irão ou não gostar; então perguntei

se eu poderia dar um abraço em cada um deles como representação desse reconhecimento de pertencimento. Percebi uma mistura de incredulidade com emoção e felicidade ao serem tocados; o abraço foi correspondido por todos, embora alguns mantiveram seus corpos rijos, tensos. Em suas escritas de final de atividade, mencionaram o gosto que tiveram em falar sobre o tema. (Diário do Pesquisador, em 02.07.2016, APÊNDICE C).

Crer na possibilidade de emocionar através da leitura e de outras formas de arte contribuiu para que nos mantivéssemos firmes durante os meses da pesquisa. Nós acreditamos na força da leitura agindo sobre cada leitor. Nós comprovamos que é possível deixar-se envolver, seduzir e ressignificar através das palavras, dos ritmos, das melodias, das imagens em forma de arte. A sensibilidade demonstrada em cada palavra dita ou escrita pelos garotos reafirma os dizeres de Petit (2009a) quando fala das saídas que existem para nos afastar dos sinais destrutivos a que somos submetidos ou confrontados frequentemente. Nos propomos a apresentar a esses garotos outras oportunidades, outras maneiras de olhar para a mesma situação para que, assim, eles pudessem tornar os seus mundos habitáveis (termo utilizado pela autora). Acreditamos que através da arte e do resgate cultural isso é possível.

Assim, também, com o intuito de ampliar os debates em torno das práticas leitoras realizadas em diferentes partes do mundo, muitos pesquisadores têm se dedicado a observar essas atividades, conforme diz Petit, é preciso perceber a “transmissão cultural como forma de tornar o mundo habitável” (PETIT, 2006, p. 1). As pesquisas de Petit apontam que tanto nos países mais sofridos da América quanto na Europa, os mediadores de livros e de leitura procuram ampliar seu grupo a fim de oportunizar a um número cada vez maior de pessoas a possibilidade das trocas culturais, mesmo em espaços em crise. Contudo, adentrar em cárceres para menores ainda é um tabu. Dessa forma, na grande maioria dos casos, cabe às escolas que estão dentro das instituições fazerem esse trabalho. Somos sabedores de que as dificuldades de pessoal e de tempo para adequar o currículo dificultam esses projetos e, por isso, nem sempre a leitura chega até eles.

Segundo relatos da equipe técnica da instituição Case, participar de uma atividade de leitura que foge ao padrão de ir até a biblioteca, retirar o livro e ler na solidão da cela foi, a princípio, desafiador e, ao longo dos encontros, empolgante para esses meninos privados de liberdade, habitantes de um espaço em crise. Isso porque as regras mandam manter distância das pessoas e quase não ter contato com objetos que não sejam os seus utensílios de uso pessoal. Porém, em nossos encontros, por muitas vezes, quebramos as regras e fugimos da crise através do canto, da dança, do abraço, do riso e, por que não dizer também, do choro.

Vivemos a experiência de estarmos juntos, unidos por situações comuns, os delitos e a leitura, porém, com possibilidades únicas de nos envolvermos com os textos de modo muito individual e particular.

Esse entrosamento que teve a leitura como motivação pode ser percebido em nossos apontamentos do dia em que trabalhamos com a temática Leitura/Literatura. Eles revelam o encantamento que possuem os livros e como estes agem/interagem com os atingidos pela sua magia:

Quando os meninos chegaram, encontraram a sala decorada com livros e revistas literários e alguns gibis, em varais atravessados na sala. Pedi que mexessem, tocassem, escolhessem um que quisessem. Depois deveriam começar a ler e, após 1min, aproximadamente, ao meu sinal, deveriam passar seu livro adiante e começar a ler o outro que recebera. Dessa forma, todos os livros passaram pelas mãos de todos. Na sequência, deveriam dizer para a turma qual dos livros gostariam de ler e por quê. Notei que estavam gostando dos livros que passavam por suas mãos e por isso, não queriam passar adiante. Diziam que o livro estava bom e pediam se depois poderiam pegá-lo novamente. Todos participaram bem interessados. Notei que os livros que mais chamaram a atenção deles foram um que tinha a palavra Liberdade na capa (uma coletânea de poemas), as revistas da Caros amigos (coletânea) que tinham como título Literatura Marginal e o livro do Ferréz Ninguém é inocente em São Paulo. Tanto é que me pediram emprestado esses livros e revistas para lerem durante a semana. Ouvimos o Rap do grupo Matéria Rima, intitulado “Por que ler um livro?”. Gostaram muito dos livros/autores citados na letra do rap (levei todos eles para mostrar e ia falando sobre cada um deles conforme eram mencionados na canção. São eles: Poema Via-láctea, Camões, O Cortiço, Paulicéia Desvairada, Vidas Secas, Os Miseráveis, Lima Barreto, Admirável mundo novo, Monteiro Lobato, Relíquia, Fogo Morto, Morte e Vida Severina e ainda a Revolta da Sabinada) e das histórias que eu ia narrando sobre cada um deles. Assistiram e se emocionaram com o *trailer* do filme A menina que roubava livros, ficaram muito curiosos em saber mais e mais sobre o livro. Um dos meninos disse que já havia começado a leitura deste livro. Gostaram muito da forma como a leitura pode salvar o fugitivo da morte, notei seus olhares carregados de emoção, o que depois pode se comprovar em suas falas e escrita final, quando repetiram sobre a possibilidade que a leitura nos dá de sair dos lugares e visitar outros, a possibilidade de estar acompanhado estando sozinho. O clipe do *rapper* Gabriel Pensador começa chamando atenção por causa da cena de pichação que ele faz no início; ouvi risos dos meninos por se identificarem com a situação. Da letra do rap Linhas tortas, cantado por Pensador, o que mais destacaram os meninos, como parte relevante da canção foi a parte em que ele conversa com a autoridade policial e quando relaciona a leitura e o livro com armas e drogas. Fizemos a leitura dos demais poemas de forma espontânea; cada um lia conforme quisesse e comentava o que lhe chamou a atenção. O que era reiterado pelos garotos era o poder de imaginação da literatura, bem como o fato de o poeta colocar no papel os seus sentimentos. Perceberam e reforçaram a questão da leitura como forma de libertação e de possibilidade de pensar por si próprio. (Diário do Pesquisador, em 20.08.2016, APÊNDICE C).

Falar de leitura em espaços em crise parece ser algo difícil de tornar realidade uma vez que a atividade de ler está intimamente ligada à troca, ao deixar-se seduzir pela palavra de outro, seja ela oral ou escrita. Contudo, quando optamos por realizar a pesquisa com os meninos internos da Fundação Case, uma das questões que mais nos intrigava não era o

medo da violência que por ventura poderíamos sofrer; aliás, este era um dos comentários fascistas que ouvíamos de alguns colegas pesquisadores. Tão pouco não nos afligia o barulho das portas de ferro e dos cadeados se fechando atrás de nós a cada passo que dávamos ao sermos conduzidos por agentes socioeducadores pelo interior da instituição até a sala onde trabalharíamos. A questão que nos acompanhava e insistia em não calar era como que esses meninos, privados de liberdade, sofridos por conta de práticas violentas, por necessidades econômicas e sociais ou por qualquer outra mazela, poderiam deixar-se seduzir pela leitura? Como poderiam os livros e a leitura preencher os espaços vazios do interior desses seres que habitam os espaços em crise, tão cinzentos, tão tristes e gélidos?

Surpreendentemente, pudemos conferir, na citação anterior, que o encanto e a magia atingiam rapidamente e deixavam rastros de possibilidades que iam abrindo a mente e o coração de quem realmente sentiu-se tocado por eles. O ambiente interior em crise por conta da privação da liberdade, do afastamento temporário de familiares e amigos, das humilhações e segregações que talvez sofressem diariamente foi interrompido por momentos de paz, tranquilidade e perspectivas. Porém, a instabilidade interior motivada pela leitura proficiente e consciente movia os jovens, chamava para a ação e os fazia acreditar no futuro, como nos revelou o menino Titãs:

Os textos de hoje falaram a real, o Brasil está preso pela política, corrupção, racismo e muitas outras coisas, isso causa revolta e o povo sofre calado igual um detento abandonado, mas uma hora isso tudo vai mudar, mas isso só vai acontecer quando o povo se revoltar. (TITÃS, em 30.07.2016, ANEXO B).

Aqui, o que saltou da fala do garoto foi a comparação entre o povo sofredor e o detento abandonado. A afirmação de que tudo somente vai mudar quando houver revolta popular refletiu a crise que a instituição estava enfrentando naquele momento. Alguns focos de insatisfação estavam se tornando comuns e gerando instabilidades que, inclusive levaram a suspensão, por quase um mês, das nossas atividades na unidade.

Assim, somou-se à crise individual e interior de cada um dos nove meninos uma outra crise, a institucional. O medo de mais violência, punições e restrições tornava-se uma constância. Dessa forma, nossas oficinas de leitura agiram em cada um de maneira distinta: ou acalmava e aliviava, ou agitava e motivava, dependeu do grau de envolvimento que cada um manteve com a mobilização dos jovens detentos e com a leitura. Nossos encontros, então, reafirmavam-se como momento e lugar de fugir da crise externa e encontrar-se com a

outra, a interior; como momento de não obrigação dentro da obrigação, onde cada um vai ao encontro de si próprio.



Figura 4 - Encontro sobre leitura e literatura

Fonte: Retirada pela autora.

3.1.3 No Case: a leitura e a suspensão da condição de prisioneiros

Depois da aula de hoje, aprendi que liberdade não é só estar na rua, até aqui dentro deste lugar podemos ser livres, é só usar a imaginação, tornar as paredes invisíveis, esquecer os problemas, as dificuldades e os preconceitos. E mesmo tendo pessoas que acham que nós nunca vamos mudar, pode ter o gosto de mostrar que se nós quisermos e tivermos força de vontade, iremos conseguir tudo o que quisermos. Nunca devemos desistir porque nós vamos saber o final, se chegarmos lá. A liberdade é o bem mais precioso que temos às vezes pessoas dão a vida para outras terem a liberdade. (RAUL SEIXAS, em 03.09.2016, ANEXO B).

Termos estado juntos todos os sábados pela manhã, durante o gelado inverno de Caxias do Sul, exigiu de nós muita vontade. Significou o desejo de algo que talvez não tínhamos e que, durante os encontros, ou, a partir deles, acreditávamos ser possível conquistar. A presença de cada um nas oficinas de leitura representou para nós uma vitória. Venceu o amor sobre o ódio. Dizemos isso porque muitas das pessoas com as quais convivemos não acreditavam que seria possível realizar algum trabalho em uma instituição para menores e que nossos encontros fossem contribuir para sua reflexão e que os jovens

privados de liberdade e carregados de ódio (para utilizar os termos depreciativos que ouvíamos) pudessem despertar o pensar sobre o mundo. Também venceu a paz sobre a violência, pois aprendemos que precisamos nos despir de qualquer pré-conceito e julgamento para nos relacionarmos com quem não conhecemos; aprendemos a nos entregar integralmente ao que fazemos e ver o outro como alguém que tem sentimentos, medos e sonhos. Ainda podemos dizer que foi vitoriosa a emancipação sobre o embrutecimento, porque nos despimos da veste do professor explicador, termo utilizado por Jaques Rancière (2015), e vimos em cada menino a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, visto que fizemos com que acreditassem na igualdade das inteligências.

E foi porque nos permitimos refletir sobre essas conquistas que percebemos no depoimento do jovem Raul Seixas algumas possibilidades de pensar as intervenções a partir dos escritos do filósofo francês Rancière (2015) acerca de sua obra *O mestre ignorante*. Nesse estudo, o autor apresenta uma proposta de ensino de um pedagogo, também francês, chamado Jacotot, que cria sua teoria, chamada ensino universal, mostrando que todos podem aprender a partir da igualdade das inteligências. Em seu texto, o filósofo propõe a perda de hierarquia entre professor e aluno e subverte concepções pedagógicas tradicionais afirmando que o mestre também pode ensinar o que não sabe.

Assim, ao nos colocarmos diante dos meninos do Case, mesmo nossa pesquisa não tendo o propósito de ensinar nada a ninguém, mas pelo fato de sermos professores realizando uma pesquisa acadêmica já nos coloca em uma posição de educadores, nos propomos a despir-nos de nossa capa de professores explicadores para usarmos a de mestres ignorantes. Dessa forma, procuramos nos colocar em pé de igualdade para, assim, diminuirmos as fronteiras, que a sociedade constrói e nós sustentamos dia a dia, entre territórios e competências e, assim, através da ignorância, teoria proposta por Rancière (2015), nos equiparamos. Acreditamos que foi pelo fato de partirmos dessa equiparação que nosso trabalho ganhou a simpatia dos adolescentes. Ao nos colocarmos diante deles, de igual pra igual, sem preconceitos, rótulos, medos e julgamentos possibilitamos o encontro e fomos, aos poucos, construindo uma relação de cumplicidade tendo por elo a leitura, como se explica com a fala do garoto Emicida, no dia em que trabalhamos a temática sobre família:

Fiquei muito feliz com a profe, pois ela considera nós família; é pouca gente que se importa com nós; é pouca gente que dá um abraço em nós; isso só demonstra o quanto ela é humilde e o quanto ela realmente nos quer bem. Eu queria que o mundo tivesse mais pessoas como ela, queria ter conhecido ela antes, pois talvez várias coisas que eu fiz e pensava poderiam ser diferente. Eu também considero a profe

família, pois ela é sempre verdadeira comigo e com os mano. Bom, então é isso; fiquei muito contente com a aula, como sempre, cada aula é melhor. Que pena que logo as aulas vão acabar. (EMICIDA, em 02.07.2016, ANEXO B).

O fato de o menino escrever que nos importamos com eles demonstrou o quanto estávamos envolvidos uns com os outros. No momento em que nos colocamos lado a lado e abandonamos a prepotência e a superioridade, infelizmente muito comuns em muitos mestres explicadores, ganhamos a confiança daqueles, que já não podiam confiar em quase ninguém. Acreditamos, então, que esse laço nos levou à cumplicidade que, através das leituras diárias, construímos e carregamos conosco para sempre.

Assim como Jacotot, de Rancière (2015), igualou-se na ignorância com seus alunos a fim de mostrar-lhes que podiam aprender a partir de suas vontades, apenas sob a tutela de um mestre que orienta, mas que não explica, entramos no Case não com o objetivo de instruir os jovens, mas sim, anunciar a eles, ajudá-los a crer que seriam capazes de tudo o que os demais meninos de sua idade, que não estavam encarcerados, também eram. Assim, sem grandes performances pedagógicas, procuramos despertar a percepção dos garotos a fim de que notassem do que é capaz uma inteligência quando se considera como igual a qualquer outra e, da mesma forma, quando considera qualquer outra inteligência igual a sua.

A fala do garoto Raul Seixas, que abre este subcapítulo, ao tratar da liberdade, aponta para a possibilidade de aprender, de fazer e de ser, a partir da vontade própria e do impulso de um outro. Esse menino mostrou com sua fala que pode suspender sua condição de prisioneiro e ser e fazer o que quiser. Afirmou que é possível ser livre mesmo estando preso, basta permitir-se pensar, imaginar, acreditar. Diríamos, ainda, que foi importante ter alguém que o motivou e que o impulsionou a pensar, a imaginar e a acreditar.

Enquanto o senso comum insiste em nos fazer crer, inclusive reforçando isso a todo o momento para os próprios garotos através das punições e da metodologia utilizadas diariamente na instituição, como por exemplo as revistas, o isolamento, dentre outros, que os jovens que cumprem medidas socioeducativas em instituições como o Case são bandidos perigosos e por isso precisam ser afastados do convívio social para não contaminar “os cidadãos de bem”⁸, nós acreditamos em algo diferente. Vemos esses garotos como possibilidades. Possibilidades de (re) construir-se a partir do olhar aos seus interiores, ou seja, a partir deles mesmos. Para tanto, é preciso que se (re) conheçam, que acreditem e invistam em suas próprias potencialidades.

⁸ Termo bastante utilizado pela mídia nas últimas décadas e incorporado no discurso de muitos, com o intuito de separar as pessoas de acordo com suas crenças e atitudes.

Por isso, as intervenções de leitura realizadas com os meninos possibilitaram que voltassem seus olhares para si mesmos e quebrassem a lógica do sistema. Como explica Rancière (2015), a emancipação acontece quando alguém se declara capaz de realizar aquilo para o qual foi considerado incapaz. Assim, os adolescentes passaram a ver-se como garotos que leem, que pensam e que sonham, e não como bandidos, como muitas pessoas os veem e insistem para que eles próprios mantenham essa condição para toda a vida.

Contudo, a emancipação intelectual é uma tarefa individual; é uma vontade que busca na inteligência sua força motriz; cada um atenta e decide sobre si mesmo, sobre suas vontades. É a possibilidade de assumir poder sobre si mesmo de forma racional, livre e igual. É tomar ciência do que é o mundo, mas também que ele pode ser outra coisa dependendo da sua vontade e de sua interferência. Por isso compreendemos o que nos diz o menino Raul Seixas na abertura desse subcapítulo sobre só saber como é o final se lá estivermos, ou seja, sem ação, sem a contribuição de cada um, não podemos ver o resultado.

Como pode esse garoto tornar as paredes invisíveis e desfrutar da liberdade, palavra tão cara a quem está limitado a olhar apenas para quatro paredes? Em sua própria fala nos deu a resposta: imaginação, esquecer os problemas e o preconceito. Diz ele, então, que “esqueceu” de que estava prisioneiro, porém, preferimos afirmar que ele suspendeu essa condição e se permitiu imaginar, sonhar, ter outras possibilidades. Contudo, foi fundamental a postura que tomamos enquanto pesquisadores de nos colocarmos ao lado deles e não acima, pois como diz o garoto Emicida, na citação anterior, são poucos os que se preocupam com eles e que demonstram humildade. Ser humilde é a principal característica do mestre ignorante; notamos que precisávamos retirar de cena a nossa inteligência e deixar que as deles trabalhassem e que pudessem estar mergulhadas nas leituras que liam. Assim, nos propomos a sermos em cada encontro os articuladores e os provocadores dos debates em torno das leituras que realizávamos.

Dessa forma, notamos que a emancipação de que trata Rancière (2015) e que podemos constatar ao longo dos encontros tornou-se uma realidade entre os meninos que ousaram, por si mesmos, trilhar e percorrer seus próprios caminhos, principalmente quando notamos que muitos deles pensaram e projetaram suas vidas na contramão do que a maioria das pessoas encara como certo e estabelecido ao tratar-se de menores em conflito com a lei. Sobretudo, essa emancipação que surge a partir da suspensão de suas condições de prisioneiros mostrou-se como um movimento daqueles que estão abertos a repensar seus valores e dispostos a recriá-los constantemente, a fim de atender às múltiplas possibilidades que as leituras abriram diante de si.

3.2 Intervenções de leitura com meninos privados de liberdade: um motim de palavras, emoções, sons e sonhos

Pra quem merece

Emicida⁹

Não se encontra em todo o lugar.
 O seu brilho é natural,
 Basta ver no seu olhar:
 Iluminada, humilde, destacada.
 É um anjo sem asas!
 Todo esse seu empenho, toda essa dedicação,
 Que você tem pela literatura
 Encantou a mim e os “irmão”.
 Professora, você nos cativou!
 Onde antes tinha ódio,
 Hoje tem a sementinha do amor.
 A gente te agradece por passar um pouco do teu conhecimento
 Com “noix” que tamo aqui no esquecimento.
 A sociedade nos quer aqui trancados por muito tempo.
 Mas você foi diferente
 E mostrou que podemos mudar
 E mudar nossos pensamentos.
 Nas suas aulas
 Falamos dos mais diversos assuntos
 Todos muito bem explicados
 E com excelente conteúdo.
 Liberdade?
 É felicidade.
 Felicidade?
 É liberdade.
 Sonhos?
 Não são poucos.
 Racismo?
 Odeio isso.
 Brasil?
 Pátria que me pariu.
 Olimpíadas?
 Esportes, turistas.
 Família?
 Tudo na minha vida.
 Amigos?
 São poucos que tenho comigo.
 Infância?
 Como é bom ser criança!
 Cativar?
 Cuidar, preservar.
 Amor?
 Pode aumentar ou diminuir a dor.
 Leitura?
 Conhecimento. Minha nova armadura.
 Se esqueci algum assunto, desculpe, sou distraído.
 Mas pode ter certeza de que todos
 Serão lembrados no nosso íntimo.
 Muito obrigado pela oportunidade,

⁹ Nome dado por nós e já justificado no capítulo 2. Os demais nomes de bandas/cantores e *rappers* que usaremos aqui também estão sendo usados como codinomes e já foram justificados anteriormente.

Pois agora sabemos o poder que a literatura tem de verdade.
 Te desejamos sucesso e felicidade
 E daqui um tempo, “noix” se encontra
 Pra matar a saudade
 Longe dos muros
 E também das grades.
 E pra terminar,
 Pode contar com a gente no que precisar,
 Pois sobre o mal também sei,
 Se precisar, sou “fora da lei”.
 Mas o meu coração
 Já quer se entregar.
 Conta comigo,
 Quando a asa quebrar
 Fique quieta consigo,
 Eu sou teu Amigo
 Eu voo em TEU LUGAR.
 (EMICIDA. Texto entregue a mim no último encontro)

Com essa produção do jovem Emicida queremos introduzir nossos escritos sobre questões mais específicas acerca da leitura e das percepções dos garotos sobre os textos que leram durante as intervenções. Nesses versos, o jovem resumiu os quinze encontros que tivemos, as temáticas abordadas e um pouco do que representou essa experiência pra ele: a literatura transformou-se em sua “nova armadura”. Confessamos que para nós, o que sentimos não foi muito diferente do que ele menciona, pois as relações que estabelecemos com os garotos, tendo como elo a leitura, nos amarram uns aos outros ainda hoje e, certamente, por toda nossa vida.

Nossa proposta de intervenções foi muito bem aceita pelos garotos. Tudo aconteceu de maneira tranquila no que diz respeito à aceitação e à participação nas atividades propostas e, ao mesmo tempo, intensa no que tange ao respeito mútuo e ao envolvimento emocional entre nós e o grupo. O que eles faziam em cada encontro ia muito além de decodificar signos e/ou interpretar a partir da fala dos autores. Esses garotos liam com os olhos, com a pele, com o coração. Liam através de memórias trazidas a partir de um som, de uma palavra, de uma imagem, de uma cor, de um sabor.

Assim, a cada sábado, quando cada garoto passava pelos longos corredores e as pesadas e grandes portas e grades de ferro se fechavam atrás de si, já não se sentiam curiosos, confusos ou preocupados como da primeira vez. Isso porque, sabiam que, em seguida, ao se abrirem para um livro, para uma história, para um poema, também abririam uma porta de suas memórias e, através dela, rememoriariam lembranças adormecidas, ou então, projetariam outros mundos que também poderiam ser os seus, como diz o adolescente Emicida, na citação de abertura deste capítulo: “agora sabemos o poder que a literatura tem de verdade”.

Foi assim que, através do encontro com a leitura, os meninos puderam suspender sua condição de prisioneiros e ressignificar seus dias. Cada história lida ou cada verso que chegava até eles, permitia a reconstrução de seus próprios relatos, de suas narrativas de vida. Dessa forma, afrontamos o senso comum que espera desses jovens o descaso, o desrespeito e o desinteresse por qualquer manifestação de arte pois, afinal, estavam presos por serem “delinquentes e perigosos para o convívio social”. Contudo, o grupo provou o contrário e mostrou que a leitura exerce o grande poder de atingir o improvável já que, de acordo com as expectativas da sociedade, o jovem privado de liberdade nada mais é do que um aprendiz de bandido. Esse improvável de que falamos trata-se da rebelião de palavras que passaram a ser escritas e declamadas em tom de poesia por esses jovens sedentos de poder de fala. Afinal, como dizem os versos do Emicida, o garoto poeta: “A sociedade nos quer aqui trancados por muito tempo/ Mas você foi diferente/ E mostrou que podemos mudar/ E mudar nossos pensamentos”.

3.2.1 A leitura enquanto processo desencadeador de reflexões e (re) construtor de sentidos

A leitura está me ajudando muito no dia a dia; eu já gostava de ler, mas com as aulas da professora eu me encantei mais ainda porque ela fala e mostra a literatura para nós de forma simples e fácil de entender. A aula de hoje me ajudou a sair um pouco do mundo que estou preso, pude viajar pra diferentes épocas e histórias diferentes. Gostei muito da aula e sou muito grato por a professora ter escolhido nós, “os esquecidos” para nos mostrar seu conhecimento e a magia dos livros. (EMICIDA, em 20.08.2016, ANEXO B).

A escrita do jovem Emicida nos permitiu trazer presente uma pesquisa realizada por Michelle Perrot (1988) na França. Em um completo estudo, a autora aponta os prisioneiros como sendo, junto com as mulheres e os operários, os excluídos da história e a prisão como um fator de exclusão. Diz ela que a começar pelo nome, que é substituído por um número, com o isolamento, tiram dos detentos também o convívio e a visão do espaço e lugar, mas o deixam ouvir, pois ouvindo os gritos, gemidos e sussurros é possível mantê-los com medo.

Essas recordações da pesquisa de Perrot (1988) vieram à tona porque o jovem que escreve a citação acima se intitula um dos “esquecidos”. Assim, pensamos no significado desse termo para a pesquisa de Perrot e relacionamos com a experiência leitora que tiveram esses adolescentes do Case Caxias do Sul. Através da fala do garoto Emicida, percebemos o quanto importante para eles foram os encontros com a leitura, pois estar esquecido (termo utilizado por ele) significa não existir. Estar esquecido representa não fazer parte da vida de ninguém. Estar esquecido significa não fazer a diferença e, por isso mesmo, deixar tudo

como está; não agir, não reagir. Contudo, o garoto menciona as intervenções com a leitura como uma maneira de sentir-se presente; de ser lembrado por alguém naquele lugar. Através da leitura ele diz poder conhecer a magia que a literatura proporciona; diz poder sair da clausura e conhecer outras possibilidades.

Assim, notamos que ler mobiliza os sujeitos bem como suas memórias e seus saberes. Vemos, então, a leitura como uma prática que envolve os leitores de modo participativo e que, de acordo com os estudos de Ingedore Koch e Vanda Ellias, refere-se a

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELLIAS, 2006, p. 67).

Esses saberes de que tratam as autoras são as internalizações que cada indivíduo possui; a bagagem interna de leitura além de fatores sociais e linguísticos. É, também, por conta dessa interatividade e dinamismo provocados pela atividade da leitura, que percebemos que o contato com diferentes gêneros textuais pode contribuir para que o leitor perceba não apenas o conteúdo, mas as intenções do autor, as relações de intertextualidade com demais obras, além do contexto de produção a que se refere.

Por conta disso, as intervenções literárias que realizamos com os jovens do Case procuraram sempre estabelecer esses vínculos entre a palavra oral e a escrita, entre as memórias e as histórias, entre as personagens dos livros e as da vida real, entre os saberes dos livros e os saberes que cada um trazia consigo. Assim, percebemos que nossas atividades foram ao encontro dos estudos de Koch e Ellias (2006), as quais afirmam que ao ler, acionamos muitos conhecimentos prévios que incluem saberes linguísticos, como por exemplo os relacionados ao vocabulário e à sintaxe; interacionais, quando procuramos diferenciar uma oração de uma piada, por exemplo; estruturais, ao sabermos que um poema é diferente de uma bula de remédio; termos percepção com relação às intertextualidades, o fato de alguns textos trazerem, por exemplo, inúmeras inter-relações com textos bíblicos; e, por fim, as relações entre texto e seu contexto, quando determinado texto aponta, por exemplo, a sua relação com a segunda guerra mundial.

As interações entre os meninos leitores facilitaram seu envolvimento com os textos, pois as percepções de uns se somavam às dos outros e, assim, construía saberes e davam novos sentidos às palavras. Na maioria das vezes, percebemos que ao lerem os garotos conseguiam fazer esses adentramentos críticos no texto, estabelecendo e percebendo as

relações e inter-relações, por isso, reconhecemos neles a formação de leitores críticos, e não apenas reprodutores de saberes do texto.

É com esse propósito que neste subcapítulo procuramos discutir o que a leitura foi capaz de desencadear nesses meninos, os quais sofreram tantas privações ao longo de suas vidas (e agora ainda mais), mas que são possuidores de muita imaginação e desejo de liberdade. Assim como os presos franceses da pesquisa de Perrot (1988), os jovens do Case também isolados e com poucas oportunidades de conviver entre si, se veem, por muitas vezes, como os esquecidos e excluídos da história. Porém, as atividades de leitura que realizamos provam que não é assim que eles queriam ser vistos. Essa visão por vezes manifestada por eles é a que o sistema prisional e uma parcela da sociedade que se intitula “cidadãos de bem” insiste que eles mantenham viva com o intuito de puni-los, de diminuí-los e de mantê-los bem comportados e, ainda, de preferência, sem serem conhecedores e exigentes de seus direitos. Contudo, no momento em que se sentiam ouvidos, respeitados e que a eles eram dadas oportunidades de demonstrar suas potencialidades intelectuais, a condição de presos oprimidos se diluía e surgiram meninos que pensavam, que brincavam, que liam, que cantam, que contam e ouviam histórias. E são exatamente essas histórias que queremos contar.

3.2.2 A memória leitora de cada um dos nove jovens. O despertar das histórias

Livro

Hoje eu me encontro aqui privado mas sempre que posso, através de um livro, eu viajo; encontro lugares, mundos e até amigos, apenas lendo as páginas de um livro. Aqui, encontrei um tesouro muito valioso, que me atrai cada vez mais, deixei de lado a solidão, porque com um livro na minha mão, eu sempre terei um amigo ao meu lado, esse é um dos poderes de um livro. (CRIOLO. Texto escrito na cela depois do encontro sobre leitura).

Descobrir histórias através dos livros é fascinante, porém, despertar histórias dentro de si, a partir das leituras, é uma mágica que podemos nos permitir realizar. Na citação acima, o garoto Criolo menciona a descoberta de um amigo fiel em um dos lugares mais tristes que pode existir para um adolescente. Foi na prisão que a palavra lida transformou-se em encanto, suspendeu o tempo e modificou o entorno, mesmo que por alguns minutos. Assim, o menino pode deixar de lado a solidão e descobrir tesouros em cada página que lia; percebeu o valor inestimável de uma companhia em meio ao caos silenciador. O poder, de que falou o menino, saltou as páginas e inundou seus dias, preenchendo, por vezes, as lacunas da solidão que tinha em seu peito.

Notamos que essa companhia se manifestava em cada garoto de uma maneira distinta. Uns, sentiam a necessidade de também externar suas histórias, de reconstruir suas narrativas e contar. Já outros, como é o caso do Criolo, preferiam deixar que elas agissem dentro de si e, no momento oportuno, que poderia ser amanhã ou daqui a muitos anos, permitir que se manifestassem.

Assim, com o intuito de tentarmos compreender de onde vem o interesse em descobrir esses novos mundos e conquistar os tesouros tão bem escondidos, buscamos através de questões bem pessoais saber qual é a relação de cada garoto com a leitura. Logo no primeiro contato com os meninos, eles preencheram uma Ficha inicial (APÊNDICE A) que, dentre outras indagações, traz algumas relacionadas à leitura, à infância leitora e, ainda, à pessoa (ou pessoas) que lhes remetia diretamente à essa prática. A partir dessas questões que os garotos responderam, traçamos o perfil dos meninos (APÊNDICE B). Dos nove que responderam à questão, quatro (Gog, Criolo, Emicida e Raul Seixas) mencionaram alguém da família – pai, mãe, avós, tios – como sendo os que lhes narravam/contavam histórias. Os demais (Gabriel Pensador, Beethoven, Renegado, Racionais e Titãs) citaram os professores. Este dado mostra-se relevante para nossa pesquisa, pois os quatro primeiros garotos citados mostraram desempenhos e interesses distintos dos demais, principalmente no que diz respeito ao interesse em tornar-se escritor e também em continuar os estudos no futuro.

Dessa forma, acreditamos ser importante mencionar que a pesquisadora francesa Michèle Petit (2002), em seu artigo “Un arte que se transmite”, comenta que muitas são as experiências que nos ajudam a provar a afirmação de que a leitura é uma arte que se transmite muito mais do que se ensina e essa arte é iniciada quase sempre no seio familiar. Segundo a autora,

O meio social e familiar tem, nesse caso, uma influência determinante; antes que o professor, antes que o bibliotecário, o primeiro mediador é a mãe algumas vezes o pai, quando o mesmo é um grande leitor ou valoriza muito a leitura, ou uma avó, uma babá a quem a criança é confiada. (PETIT, 2006, p. 99. Tradução nossa).¹⁰

Sabemos que a atividade de mediação leitora, muitas vezes, não se manifesta através da prática da leitura no seu sentido literal, ou seja, alguém que lê para um outro utilizando um livro impresso, mas também através da prática da cultura da oralidade. Temos a figura da mãe a cantarolar pequenas canções para o bebê dormir, ou em outras situações, em que a

¹⁰ El medio social y familiar tiene en este caso una influencia determinante; antes que el profesor, antes que el bibliotecario, el primer mediador es la madre – algunas veces también el padre, cuando él mismo es un gran lector o valora mucho la lectura, o una abuela, una nana a quien el niño es confiado (PETIT, 2006, p. 99).

figura materna é extremamente ocupada com o sustento e organização do lar, surge a avó ou ainda, em menor frequência, o pai. Ter livros em casa, cantarolar histórias e falar sobre livros é um importante passo assumido pelo mediador a caminho da formação de leitores. Contudo, a presença e a manifestação da leitura e/ou da cultura oral na vida da criança, desde a primeira infância, não garante que ela se tornará um exímio leitor, no entanto, é uma influência positiva em sua vida e em sua formação. Nesse sentido, a pesquisadora francesa explica que

O gosto pela leitura não depende apenas, em grande medida, do interesse que os pais mesmos expressam pelos livros, mas também e antes disso, das inter-relações precoces que a mãe (ou a avó, a babá, às vezes o pai) teve com seu filho, onde o registro afetivo, a solicitação sensível e tônica do corpo, e o jogo da linguagem trazido pelas escanções e entonações da voz, estão estreitamente mesclados. (PETIT, 2006, p. 102. Tradução nossa).¹¹

É dessa forma que o despertar sensível, intelectual e estético da criança é construído, e essa construção está intimamente ligada à capacidade que tem o primeiro mediador de estabelecer esse vínculo com ela e ser capaz de utilizar a linguagem, a entonação de voz e os gestos a fim de despertar neste pequeno o interesse pelo que ouve e vê. Essas recordações ficaram registradas na memória leitora do menino Criolo que diz ter “a lembrança da [sua] avó e [seu] pai contando histórias” (APÊNDICE B). Quando questionado se gosta de ler, sua resposta é afirmativa; ainda menciona a importância que a leitura tem “porque ensina bastante coisas para as pessoas” (APÊNDICE B).

Entretanto, sabemos que nem todas as crianças têm o privilégio de serem geradas no seio de famílias que veem a leitura e/ou a cultura da oralidade como importantes elementos de constituição do sujeito leitor. Infelizmente, muitos pequenos somente terão contato com os livros, as histórias e as cantigas, quando estiverem frequentando a escola. É o que nos dizem os outros seis meninos ao serem questionados sobre isso. O exemplo que citamos a seguir é o do garoto Gabriel Pensador que ao falar sobre as memórias de leitura diz que o que lembra é “da [sua] professora lendo pra [ele] e para [seus] colegas a história do Peter Pan” (APÊNDICE B). No caso desses cinco jovens, foi a escola que cumpriu esse papel apresentando-lhes a leitura e a contação de histórias, já que a família mostrou-se incapaz/impossibilitada de fazê-lo. A escola é, então, o novo espaço que substitui a

¹¹ El gusto por la lectura no sólo depende, en gran medida, del interés que los padres mismos expresan por los libros, sino también, y antes de esto, de esos intercambios precoces que la madre (o la abuela, la nana, a veces el padre) tuvo con su hijo, en donde el registro afectivo, la solicitud sensible y tónica del cuerpo, y el juego del lenguaje traído por las entonaciones de la voz, están estrechamente entremezclados. (PETIT, 2006, p. 102).

responsabilidade da família para o despertar da leitura. Dessa forma, os professores assumem, por vezes, a tarefa de suprir as lacunas emocionais e afetivas que a relação entre criança x livro x mãe (avó, babá ou pai) deixou.

A realidade dos cinco jovens que apontaram não associar a leitura como um vínculo desde o seio familiar representa um dado comum a famílias de baixa renda e vulneráveis à criminalidade. Beethoven possui quatro irmãos, Renegado e Gabriel Pensador possuem cinco e Titãs e Racionais possuem oito. Também consideramos relevante dizer que todos eles, com exceção do Pensador, que vivia com a esposa, residiam apenas com a mãe (APÊNDICE B). Assim, realmente, não deveria sobrar muito tempo para elas contarem histórias, ler ou cantarolar para seus filhos, pois precisavam se preocupar com questões mais urgentes como alimentação, por exemplo.

Esses dados nos saltavam aos olhos quando acompanhávamos esses garotos em seu dia a dia nas intervenções e víamos como encaravam sua perspectiva de futuro relacionada à possibilidade de cursar/concluir o ensino médio e o superior. Os quatro meninos que apontaram ter memórias leitoras no seio familiar demonstraram um maior interesse em seguir estudando ou escrevendo seus versos. Isso se comprova com o fato de que o garoto Emicida foi o ganhador do prêmio de escrita literária municipal em sua categoria. Raul Seixas também foi destaque no concurso¹². Também fomos informados, por intermédio das professoras da escola que funciona dentro do Case, que Gog, Emicida e Raul Seixas realizaram a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, que permite o ingresso em muitas universidades sem a necessidade de prestar outra prova), demonstrando assim o seu interesse futuro em continuar os estudos em uma universidade.

Também gostaríamos de citar aqui uma carta que recebemos do garoto Gog, durante o período em que estivemos realizando o Doutorado Sanduíche, em Barcelona, que nos comoveu muito:

Olá professora Izandra, espero que você esteja bem. Eu quero te informar que já está muito próximo o lançamento dos meus livros. Já tenho quatro livros escritos e vou lançar dois. Gostaria muito que a contracapa fosse você que escrevesse. Pode falar que estou preso. Falar que canto rap. E sobre a Literatura Marginal. Te desejo muita sorte. Ah, e dia trinta e um desse mês vou dar quatro palestras. Um dia gostaria que você visse. Fica com Deus e um grande abraço. (GOG. Carta recebida via e-mail enviada pela professora do Case no dia 15.04.2017).

¹² O concurso refere-se à IX Mostra Literária da Rede Recria, de Caxias do Sul, da qual os meninos do Case participaram com narrativas e poemas. O resultado foi um livro com as produções dos participantes e a entrega de premiação na 33ª Feira do Livro de Caxias do Sul. O garoto Emicida teve a autorização judicial para participar do evento de premiação.

Receber essa notícia foi uma das melhores gratificações que essa pesquisa poderia nos dar. Esse garoto sempre teve consigo a leitura internalizada, porém as circunstâncias da vida não lhe haviam ainda permitido explorar suas capacidades de criação. Com essa revelação de Gog, reforçamos, então, a ideia de que a relação afetiva com os livros e as histórias desde a infância e reforçada por um mediador na adolescência contribui para que jovens e adultos mantenham um envolvimento duradouro com a leitura a ponto de, quiçá tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias.

Há, como já referimos, dados, nas fichas iniciais dos jovens (APÊNDICE A), que comprovam a realidade daqueles que não possuíam o contato com a leitura a partir do seio familiar e, assim, podemos compreender muitos dos relatos realizados por eles, pois trazem as marcas dessas lacunas, sejam estas relacionadas a questões apenas de escrita, ou emocionais. Contudo, notamos também que, pelas informações prestadas por eles, quando não houve a presença da família, foi a escola quem cumpriu esse papel, seja durante a primeira infância, ou mais tarde, como comprovam algumas declarações dos meninos que se diziam incentivados pelas professoras do Case – garotos Titãs e Renegado – e pelas nossas intervenções – todos os garotos em muitos de seus escritos.

Os estudos da pesquisadora Eliana Yunes (2002) também reiteram a presença de certo modo afetiva das figuras familiares na vida do leitor em construção quando diz que

Ao revisar nossas memórias de contato com a narrativa, primeiras sensações de discurso que experimentamos, elas aparecem inevitavelmente associadas a alguém que guardamos afetuosamente. Às vezes mãe, avó, primeira mestra, há sempre um afeto guardado que nos chega assimilado a estes discursos mágicos com que fomos apresentados ao mundo que não víamos. Estas memórias de felicidade clandestina com a palavra pronto desaparecem, atravessado o umbral da escola onde aprendemos a ler e a escrever, como ensina a tradição. (YUNES, 2002, p. 35).

Essas reflexões que a autora discute são exatamente o que podemos comprovar nos registros dos meninos. Todos trouxeram memórias afetivas (parafrazeando Yunes) de narrativas; se não de alguém da família, das professoras das séries iniciais, com exceção do menino Titãs, que citou sua professora de português do Case como representação de leitura. Quanto ao fato de que a escola contribui para que as memórias da infância se apaguem, parece que as menções dos meninos comprovam isso porque apenas um deles mencionou a professora de secundário como alguém que lhe remetia à leitura.

Esses dados são bastante importantes para nossa investigação; acompanhamos os escritos de todos os participantes após as intervenções e percebemos que os quatro que mencionaram a família como iniciadora/motivadora/inspiradora da leitura mostraram o

quanto essa prática estava internalizada de modo mais intenso, principalmente no desejo de produzir histórias, poemas e *rap*, conforme explicou o jovem Emicida que disse “eu me inspiro pra escrever também” (APÊNDICE B), e por isso considerava importante a leitura. Os demais julgaram relevante porque poderiam aprender alguma coisa, mas também, conforme disse o garoto Racionais, a leitura de poemas e narrativas é importante porque “a gente expressa nossas emoções e sentimentos através de histórias” (APÊNDICE B).

Quando citaram a professora das séries iniciais como a promotora das primeiras narrativas/leituras Gabriel Pensador, Racionais, Renegado e Beethoven pareceram demonstrar uma memória afetuosa. Mencionaram a roda para a contação ou então, conforme já dito, citaram histórias como a do *Peter Pan* e a do “Cuitelinho” (Gabriel Pensador) além de mencionarem histórias sobre a vida de Jesus (Renegado). Acreditamos que o fato de recordarem quais eram as histórias contadas ou lidas seja um indício positivo dessas memórias leitoras. Titãs citou a professora de português do Case como sua referência em leitura e falou também das histórias de Jesus. A menção à professora do Case traduziu, ao nosso ver, muito mais do que uma memória leitora; trata-se, como disse Eliana Yunes (2002), de afetuosidades. Essa mestra, talvez, tenha representado para o Titãs a afetuosidade materna que ele não tinha no momento, por estar privado de liberdade. Este jovem demonstrava muito afeto ao referir-se às aulas de Português e à professora, da mesma forma que citou a mãe como quem o introduziu no mundo da leitura. Ele escreveu em sua ficha inicial que a mãe lhe falava que “quando uma pessoa entendia o livro ela entrava dentro dele e se encaixava” (APÊNDICE A).

Essas retomadas a outras histórias e a outras narrativas nos direcionam ao estudo de Jeanne Marie Gagnebin (1999) sobre a narração em Walter Benjamin. A pesquisadora discute que o retorno ao mundo das narrativas da infância é um labirinto de relações temporais que são também privilegiadas porque o sujeito mantém o vínculo consigo mesmo e pode transitar pelos descaminhos do amor, das viagens, da leitura e da escrita. Assim, vemos que esses garotos tem o passado salvo em seu presente e redescobrem, através das leituras que fazem agora, um rastro de futuro com o qual, quando criança, puderam sonhar e, quiçá, resgatando esse “eco de futuro perdido” (GAGNEBIN, 1999, p. 89), agora, vejam possibilidades de retomar o fio de suas histórias que haviam se esgotado.

O despertar dessas memórias de leitura nos acompanharam durante todas as intervenções que realizamos com os jovens. A cada encontro, a cada nova temática havia algo a relembrar, fosse por já ter ouvido algo parecido ou por ter vivenciado a situação em outro momento da vida. Essas imagens/situações/recordações que os meninos retomaram a

partir das leituras que realizaram, segundo Gagnebin (1999), ao estudar Benjamin, não surgem da saudade, mas sim da lucidez, da capacidade de discernir o quão necessária é a volta ao passado, a fim de reconstruir o presente e projetar o futuro.

3.2.3 O processo estético de recepção do texto: a rebelião que fazem as palavras na mente que deseja ser liberta

A liberdade para mim é estar livre não só das grades ou muros, é estar livre psicologicamente. (RENEGADO. Frase colocada no seu balão de gás no dia 03.09.2016).

O que consideramos como uma boa prática de leitura? A prisão é um lugar para desenvolver práticas leitoras? Adolescentes privados de liberdade poderão interessar-se por livros? Que características devem ter esses leitores? Como faremos para atraí-los? Estas e muitas outras perguntas nos fizemos quando pensamos nessa investigação. Por acreditar no poder e na força da palavra em forma de arte fomos construindo o caminho e encontrando as respostas para cada uma das questões.

Entrar em um cárcere portando um armamento tão pesado como os livros é, certamente, um grande desafio. A cada semana carregávamos muitas e muitas personagens, às vezes perigosas, às vezes sensíveis, outras tantas vezes elas pediam socorro ou prestavam ajuda a quem solicitasse. Cada uma possuía uma infinidade de histórias para contar, mas também possuíam uma magia que despertava o desejo, em quem as lia, de também tornar-se um contador de histórias. Já os versos, como balas perdidas, atingiam quem sobre eles punha os olhos ou atentava os ouvidos; faziam-se tiro certo nas emoções que, a floradas, sentiam a necessidade de vir à tona, de se manifestarem fosse através da fala, da expressão facial, dos desenhos ou da escrita.

Assim, percebemos a intensidade da leitura agindo sobre os jovens que, entre muros, saltavam por sobre as páginas dos livros e sobre os versos rimados dos *raps* que ouviam. Percebemos que a leitura tornava-se uma ponte para um passado que queriam ou, talvez, necessitassem lembrar e, ao mesmo tempo, para um futuro que se permitiam projetar.

Sabemos que as teorias que tratam sobre a leitura, os leitores e suas percepções contribuem, inegavelmente, para a ampliação dos debates na área a fim de buscar ainda mais pesquisadores interessados em verificar, na prática, os resultados desses escritos e compará-los com suas práticas junto aos pesquisados, a fim de melhorá-las e obter resultados que considerem satisfatórios. Essa temática vem sendo discutida desde sempre e percebemos que

mesmo que se ampliem os suportes, que os leitores mudem suas práticas, sempre é atual e necessário falar sobre leitura, porque ler ainda é uma forma de ver o que ainda não conhecemos e redescobrir algo sobre o que nos é tão familiar! É o que vimos acontecer com os jovens da fundação Case: a leitura possibilitando essa mirada no interior de cada um.

Os meninos que participaram dessa investigação mostraram o quanto as pesquisas na área da leitura podem ser ricas e trazer resultados importantes. Isso porque eles puderam sentir que a prática de ler possibilita o diálogo com o mundo e consigo mesmo, como reflete a fala do garoto Raul Seixas, no dia em que discutimos o assunto Leitura:

Depois da aula de hoje, sobre o que a leitura e a poesia fazem com a gente, ela mexe com a nossa imaginação, sentimentos e com elas podemos nos tornar pessoas melhores. Tudo o que nós aprendemos com os livros ninguém pode tirar da gente, por isso que o governo não investe na educação. (RAUL SEIXAS, em 20.08.2016, ANEXO B).

Notamos a associação que faz o garoto entre leitura e poder. Os saberes dos livros agindo sobre o leitor, que, por consequência, poderá atuar na sociedade de forma consciente e ativa. Assim, a leitura se construiu como um elo que os uniu ao seu interior e que, ao retornar ao exterior, permitiu que pudessem ver a si próprios e também mostrar-se seres modificados.

Cabe destacarmos que os caminhos os quais nos levaram a essas constatações perpassam as teorias da recepção e os conceitos sobre os processos que envolvem o ato de ler. Dessa maneira, conhecermos a forma de produção da obra literária sempre será importante para compreendermos sua recepção/aceitação entre os leitores de todos os tempos. Assim, procuramos dialogar com as teorias da recepção que também nos auxiliaram a comprovar nossas observações de pesquisa.

A tão estudada corrente da Estética da Recepção, que surge na década de 1960, tem Hans Robert Jauss, que teoriza mais sobre como se dão os processos de recepção das obras, e Wolfgang Iser, dedicado a estudar os efeitos das obras nos leitores, como seus principais expoentes. Essa linha de estudos alemã pretendia resgatar a dimensão histórica da literatura incluindo nessa discussão um novo elemento, o público, e permitindo que se levasse em conta um novo critério de literariedade, o qual nomearam como sendo a alteração do horizonte de expectativas do leitor. Segundo Jauss (1994), essa possível mudança depende das expectativas que o leitor nutre com relação ao texto que lê. Assim, quando essas projeções ou esperanças lançadas sobre o texto extrapolam o esperado, há a modificação desse horizonte e a função estética do texto se destaca evidenciando, além da linguagem,

outros aspectos, como, por exemplo, as estratégias de construção utilizados pelo autor que reafirmam sua condição de obra literária.

Assim, o estudo histórico da literatura deveria buscar a compreensão das obras que tivessem sido capazes de alterar esse horizonte em cada momento histórico. De acordo com Jauss, em sua obra *A história da literatura como provocação à teoria da literatura* (1994), a reconstrução do horizonte de perspectiva sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado contribui para que se apontem questões pertinentes para as quais o próprio texto tem respostas. Além disso, há a contribuição no que diz respeito à clareza ao leitor de hoje acerca do modo como os anteriores teriam recebido e compreendido a obra.

Assim, notamos que segundo Jauss (1994), a obra mantém relação dinâmica com diferentes épocas e sociedades o que contribui para as também relações de significado que vêm a enriquecer as produções, sem limitá-las. Podemos perceber essa compreensão quando os meninos do grupo das intervenções leram pela primeira vez (segundo relataram) Machado de Assis (*Cantiga dos esponsais*, em Intervenção 02, ANEXO D) e puderam transitar pela obra do autor do século XIX. Teceram comentários acerca dos sentimentos que inspiravam o protagonista para a sua criação artística (APÊNDICE C) e disseram ver essa inspiração como algo essencial para qualquer forma de arte. A obra literária, aqui, notamos, então, transcendeu gerações e permanece atual, envolvente, sedutora, conforme as anotações realizadas no Diário do Pesquisador:

Com a leitura de *Cantiga dos esponsais*, eles foram identificando os elementos narrativos e as pistas machadianas para desvendar o enredo. Perceberam a temática da música relacionada aos sentimentos; apontaram a expressão verdadeira dos sentimentos como inspiração para a criação do artista. (Diário do Pesquisador, em 04.06.2016, APÊNDICE C).

O que percebemos, a partir desse exemplo, é que a intenção do autor não seria mais o elemento fundamental na produção do sentido nem o leitor teria a maior responsabilidade pela recepção do texto. O sentido seria, então, constantemente atualizado em função do patrimônio semântico acumulado até o momento da recepção, do qual o leitor não poderia se isolar, nem o autor – elemento de um tempo passado – poderia acessar ao criar sua obra. Essa atualização do sentido, no exemplo que citamos da leitura do conto machadiano, ou ainda, identificação com o personagem e seu ofício, ocorreu, provavelmente, porque a grande maioria dos meninos escrevia seus *raps*, ou seja, produzia uma arte que eles, inconscientemente, aproximaram à do protagonista. Notamos, então, que dependendo das vivências leitoras de cada um dos jovens, suas percepções acerca dos textos são mais ou

menos aprofundadas e/ou relevantes pra eles. A ampliação do horizonte de perspectivas ocorreu, então, quando os garotos conseguiram olhar para o personagem e ver-se nele, como artistas, compondo seus *rap* e criando sua arte, tendo a percepção de que sua inspiração vem de suas realidades, de situações e pessoas reais. Além disso, também projetaram-se como compositores e viram nisso a possibilidade de (trans) formação tanto deles quanto daqueles com os quais terão contato.

As pesquisas de Jauss abordam, ainda, uma reflexão iniciada na década de 1960, não somente para a produção, mas também para a recepção e a comunicação estética, sem, no entanto, deixar de ressaltar que esses estudos mantêm-se na base hermenêutica literária, mesmo quando se apoiam na história da arte e da filosofia. Ainda que a experiência de pesquisa de Jauss (1994) tenha se baseado na prática da reflexão hermenêutica literária, suas convicções caminharam para a afirmação de que a experiência estética não pode ser privilégio apenas de estudiosos da área de literatura e a reflexão sobre ela não deve ser temática exclusiva da hermenêutica filosófica ou teológica.

Neste sentido, é possível percebermos a noção de recepção formalizada por Hans-Robert Jauss (1994), a qual menciona um leitor que também é social, um “leitor comum” – aquele que é o destinatário preferencial do texto literário, e que não é um especialista em estudar a literatura como o crítico. Dessa forma, o estudo da recepção das obras, abre espaço para compreender o leitor-crítico como uma das instâncias – a outra seria a que o autor chama, amplamente, de público – são aqueles que possibilitam perceber materialmente, através de ensaios publicados em jornais, revistas e livros, os modos pelos quais uma obra é recebida.

No caso dos adolescentes leitores das oficinas literárias no Centro de Assistência Sócio Educativa, o Case, tornaram-se os leitores comuns e ao mesmo tempo os críticos de uma produção que está agora em debate. Isso porque, ao manterem um diálogo com o texto e com os seus textos internalizados, produziram sentidos. Dialogaram de forma aberta e compartilhada no círculo de leitura e, através da experiência estética com os textos, deram aos mesmos, significados e ressignificações que talvez o autor jamais tenha imaginado, porém, para eles, faz todo o sentido.

Essa reflexão que surge a partir da experiência estética com o texto e realizada pelo leitor comum, e não apenas pelo estudioso da literatura e da arte de que trata Jauss (1994), pode ser observada na fala do garoto Emicida, a partir da leitura e conversa sobre o conto *O homem da cabeça de papelão*, de João do Rio (ANEXO D):

O assunto de hoje me fez pensar em como eu era antes e o que eu posso melhorar e também de como às vezes eu me deixo influenciar pela opinião dos outros, que a sociedade quer que nós sejamos todos iguais, sem ideia própria, sem opinião. Mas a professora nos mostrou que nós precisamos ter nossa opinião própria para não ficarmos sempre na mesma. Temos que ter estudos para conseguir um bom emprego. A aula foi muito boa para podermos pensar sobre todas essas coisas. (EMICIDA, em 10.09.2016, ANEXO B).

Assim, vemos que meninos com diferentes níveis de instrução escolar, com alguma ou nenhuma leitura acumulada e, ainda, privados de liberdade puderam dialogar sobre a experiência estética dos textos que leram. De maneiras distintas e apresentando sensações também diferentes, cada um revelou experiências estéticas únicas, pois o que entrou em jogo foi a subjetividade e as diferentes perspectivas e horizontes que os textos permitiram abrir para cada leitor.

Para Jauss (1994), a experiência estética não se inicia pela interpretação, nem pela reconstrução da intenção do autor, mas por colocar-se diante dela de maneira a sintonizar-se com o efeito estético, isto é, com aquilo que ele chama de compreensão fruidora e fruição compreensiva; é dessa forma que o espectador/observador confere valor ao que vê e/ou aprecia. Notamos, então, que há dois modos de examinar a recepção: comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias do efeito e da recepção. Formar-se-ia, desse modo, um método de o pesquisador defrontar-se com o objeto literário que vai muito além da análise e interpretação da obra literária – condições anteriores da existência da pesquisa em literatura –, mas resvala para pressupostos metodológicos da História e da Sociologia, que formalizariam uma tendência de pesquisa marcadamente interdisciplinar.

Jauss mostra-se claro quanto ao programa resultante da ampliação das teses desenvolvidas anteriormente em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994) quando diz que para que se possa analisar a experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico específico é preciso estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Comprovamos essa observação de Jauss refletida na intervenção com os meninos, principalmente, quando se deparavam com textos escritos em uma linguagem próxima a que eles usavam. Assim, trazemos presente o comentário final do garoto Beethoven, do encontro do dia em que trabalhamos os textos sobre o Brasil: “Eu achei a aula muito boa; estou muito feliz por estar mais uma vez com a senhora. Bom, a aula foi tri; trabalhar com esses textos é bom porque nós aprendemos cada vez mais; foi legal a música com a letra P”. (BEETHOVEN, em 23.07.2016, ANEXO B). Essa música chamou muita atenção dos garotos não somente pelo ritmo em forma de *rap*, o tom contestador e o

uso das gírias muito conhecidas por eles, mas também por conta da construção extensa que utilizava sempre a mesma letra inicial, o P.

O efeito estético sentido pelos garotos através desse e de outros textos trabalhados atingiu os jovens leitores e, conseqüentemente, interferiu positivamente na recepção das obras, pois perceberam-se motivados a ler e a conversar sobre o que emergia daquelas folhas de papel e que se relacionava diretamente com suas vivências e os motivava a ir mais além. Ou seja, percebemos o efeito como o momento condicionado pelo texto e a recepção como momento condicionado pelo destinatário.

A Estética da Recepção, então, ao enfatizar a relação autor-obra-público, incorpora também a relação leitor-sociedade. Essa corrente também chamada de Escola de Constança valoriza o leitor além de introduzir o conceito de interpretação da obra literária, permitindo, com isso, que o receptor realize inferências no texto. Podemos ilustrar essa afirmação com a escrita/interpretação do jovem Criolo no encontro do dia 06.08.2016, quando falávamos sobre racismo a partir dos poemas *Navio Negreiro*, de Castro Alves, *Faveláfrica*, de Gato Preto e da canção *Todo Camburão tem um pouco de Navio Negreiro*, da banda O Rappa (ANEXO D). Escreveu o garoto:

Os textos deixam bem claro que jamais temos que ter racismo, e que aquela herança é muito ruim para as pessoas negras que ainda sofrem por causa disso e temos que ensinar para nossas crianças a não levarem essa ideia adiante e que jamais tem que ter vergonha por ser uma pessoa morena ou negra; isso pode mudar muito a vida das pessoas e a nossa também. Os textos ajudam a refletir muito sobre o racismo e evitar levar tudo isso adiante. (CRIOLO, em 06.08.2016, ANEXO B).

Percebemos então, que os estudos que Wolfgang Iser (1996) desenvolveu, em especial, acerca das estratégias que os autores adotam para atingir o leitor, além do repertório de temas e das alusões familiares a ele, podem ser averiguados na citação acima, do jovem Criolo. Iser (1996) atém-se ao efeito que a obra exerce sobre o leitor e esse efeito pode ser constatado por nós na postura dos jovens leitores quando liam, principalmente, os textos de literatura marginal – por exemplo, os poemas de Sérgio Vaz ou os contos de Ferréz, Preto Góez ou Gato Preto – quando, por várias vezes, diziam que o autor falava a sua linguagem (em 25.06.2016 e 15.07.2016, ANEXO D). Isso porque havia a identificação com alguma temática ou ainda por conta do vocabulário do texto ser o mesmo que eles utilizavam em suas falas do dia a dia.

Wolfgang Iser debateu intensamente em seus dois volumes de *O ato da leitura* (ISER, 1996 e ISER, 1999) a interação entre a estrutura do texto literário e seu receptor.

Essa abordagem de Iser constrói-se baseada na fenomenologia, a qual ele trabalha a partir dos estudos de Roman Ingarden, o qual contrapõe, à construção em camadas da obra literária, os modos de sua concretização. As pesquisas fenomenológicas afirmam que o estudo de uma obra literária não pode se dedicar apenas a aspectos linguísticos, constitutivos ou de simples configuração, mas sim, ao modo de apreensão das ideias. Acreditamos que essa apreensão de que fala Iser está transposta no relato do dia 18.06.2016, do garoto Raul Seixas, que escreveu: “A cada aula eu olho de um modo diferente para o que eu leio, seja em poema, poesia ou até nos livros do setor. E vejo que a cada aula todos se interessam na leitura mais e mais.” (ANEXO B). Se o garoto afirmou olhar de modo diferente, podemos compreender que ele passou a adotar uma postura que duvida das palavras, se propôs a mudar o foco ao apreender as ideias.

Vemos que Wolfgang Iser (1996) explica o processo de interação do leitor com o texto, bem como os problemas advindos desta interação, a partir de categorias advindas da psicologia social e da compreensão estética da obra literária de Roman Ingarden. Na reflexão de Iser, é possível notar a ausência do autor, em benefício do texto enquanto base da comunicação estética – da mensagem e do leitor enquanto decodificador intencional e privilegiado da mensagem. A ênfase dada a estas duas categorias do sistema literário representa uma assimetria, chamada por Iser (1996) de interação.

Segundo Iser (1996), as condições de interação ocorrem ao mesmo tempo. No entanto, cabe ressaltarmos que, neste caso, a comunicação dar-se-ia de modo distinto daquele feito entre dois parceiros de uma conversa, já que o leitor não pode interferir diretamente na condução de seu diálogo com o texto para verificar se sua compreensão é válida. Por outro lado, o diálogo texto-leitor assemelha-se à comunicação entre dois interlocutores a partir do momento em que, nos dois tipos de comunicação, as bases são a incontrollabilidade e a inapreensibilidade da experiência alheia, conforme explica Iser (1996), o que para a relação texto-leitor representaria o que ele denomina de vazios.

E é a partir dos vazios deixados pelos textos que percebemos que os jovens leitores puderam fazer suas relações com o que tinham internalizado e dar significado a algo ou então ressignificar conceitos já concebidos por eles. É o que nos diz o menino Gabriel Pensador, no encontro do dia 10.09.2016, a partir da leitura do texto *O homem da cabeça de papelão*, de João do Rio e da letra da canção *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas (ANEXO D):

Os textos de hoje me fizeram pensar de uma forma diferente e mostrou que a sociedade transforma bastante as pessoas arrancando a inocência e transforma as pessoas no que ela quer, mas a gente não pode pensar assim. A gente tem que saber expressar nossas ideias de um modo que todo mundo vai compreender. (GABRIEL PENSADOR, em 10.09.2016, ANEXO B).

Notamos nos escritos do garoto Pensador a interação que Iser (1999) discute em suas teorias, pois o menino transpôs a situação do protagonista do conto para uma realidade que provavelmente tenha vivenciado, levantando, inclusive, discussões bem críticas sobre questões individuais, como quando fala em arrancar a inocência, e sociais quando expressa opiniões claras. O texto aplica, então, a interatividade, pois os interlocutores – o texto e o leitor – desempenham seus papéis aparentemente passíveis, contudo, a partir do preenchimento dos vazios, a passividade dá lugar a um comportamento ativo e questionador.

Por outro lado, Iser (1999) ressalta que o próprio Ingarden não menciona que os pontos de indeterminação em um texto devam ser preenchidos. Dessa forma, pode ocorrer que eles, por vezes, fiquem abertos ou sejam negligenciados. Assim, vê-se a possibilidade de a interação entre texto e leitor não se completar, conforme percebemos na fala do menino Gabriel Pensador, a partir dos textos trabalhados no dia 28.05.2016, sob a temática da Alegria. Diz ele: “Este encontro para mim foi muito bom porque eu gostei muito das poesias e de como a professora expressou isso” (ANEXO B). Notamos a superficialidade com que se refere às atividades de leitura, sem demonstrar interesse em citar e/ou comentar algo a respeito. Assim, percebemos que a recepção de um texto literário se dá de modo mais complexo do que qualquer esquema teórico possa esforçar-se por descrever, ou seja, por muitas vezes o leitor não quer, não sente a necessidade de dialogar sobre suas percepções acerca do que leu; ou então, a leitura que fez, aparentemente, em nada lhe tocou. Por outro lado, acreditamos que essa aparente lacuna certamente será preenchida em algum outro momento que não aquele exato em que a leitura esteja ocorrendo.

Nesse sentido, Iser (1999) aponta que a diferenciação entre os dois polos da relação texto e leitor objetiva a concretização do sentido nomeada como duplo horizonte: o interno ao literário, exigido pela obra e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade por conta de suas experiências e vivências. A escrita do menino Beethoven traduz esse duplo horizonte quando comenta o encontro com o texto *O homem da cabeça de papelão*, de João do Rio (ANEXO D): “Eu achei os textos de hoje muito interessantes pra pensar no menino de cabeça de papelão pra gente refletir e não ser um cabeça fraca e pra gente saber bem mais coisas”. (BEETHOVEN, em 10.09.2016, ANEXO B). Notamos que

ele se referiu ao texto quando citou o personagem mas, ao mesmo tempo, relacionou com suas vivências, pois se inseriu no contexto.

No entanto, Iser (1996), revelando os limites de aplicação de sua teoria, afirma ser o estabelecimento do horizonte de expectativa interna ao texto menos problemático, já que deriva do próprio texto, enquanto que o estabelecimento do horizonte de expectativa social seria mais problemático, já que não é tematizado como contexto de um mundo histórico, ou seja, não é datado nem possível de ser mensurado, pois leva em considerações percepções internas e individuais, conforme podemos perceber na fala do jovem Criolo, do dia 02.07.2016, quando lemos textos sobre família:

Falar sobre família me deixou feliz, mas por outro lado, me deixou triste por já não ter mais presente alguns da minha família: meu pai, meus irmãos e alguns primos que sempre estavam ao meu lado, tanto na boa como na ruim; eu amava demais eles, mas só sei que eles estão em algum lugar lá no céu olhando aqui para baixo e me protegendo. Por um lado, foi bom porque vi um filme passar pela minha cabeça: o meu filho, a minha única irmã e a minha esposa que eu amo muito e ela jamais me abandonou. Aqui, eu encontrei alguns amigos que pode se dizer que são família também porque me dão apoio. Minha família está lá fora esperando por mim; eles rezam para Deus me guiar e para que eu saia daqui e mude todos os meus pensamentos e que eu fique perto da minha família. Amo vocês todos. (CRIOLO, em 02.07.2016, ANEXO B).

Notamos que os textos lidos com o grupo desencadearam nesse jovem memórias que pertencem apenas a ele e, por isso mesmo, mostraram-se mais complexas pois não podemos datar e especificar os pormenores dessas lembranças que o fizeram ampliar os horizontes de leitura. Assim, percebemos que o horizonte de perspectiva individual e social aberto pela leitura revelou sua condição de filho, amigo, irmão, marido e pai em busca de uma nova projeção. São, contudo, os vazios deixados pelos textos que permitiram que esses jovens leitores pudessem mergulhar em suas memórias e dar sentido às palavras que acabavam de ler.

Por conta de tais percepções e a partir da necessidade de integrar-se aos diversos segmentos do texto, visando superar os vazios através do sentido, é que se destaca ainda mais a função destes vazios. Trata-se, assim, de uma função provocadora do trabalho do leitor, tarefa esta que não é aleatória, mas estruturada, mesmo quando tenha que lidar com diferentes tipos de vazios, já que estes, em vez de confundir-lo, têm a capacidade de guiá-lo pelos meandros do texto. Por outro lado, o leitor preparado para preencher adequadamente as lacunas textuais mostra-se um leitor participante e incomum, para trazer presente os estudos do crítico literário George Steiner (2001), ou seja, aquele que não só apreende e compreende a obra, mas que permite reescrevê-la segundo suas percepções. Isto é: trata-se

de um leitor similar a um crítico, conforme podemos constatar novamente na fala do adolescente denominado Raul Seixas, quando abordamos a temática “Brasil”:

Na segunda aula sobre o Brasil vimos mais um pouco das diferenças das classes sociais, das altas e das baixas. Que os ricos roubam os mais pobres e quando ele se revolta passam pelos erados como se não estivessem nos seus direitos. E essa revolta do povo só vem aumentando porque já estão cansados de tanta indiferença e que todos querem direitos iguais. A cada dia a mídia mostra mais a grande sujeira dentro do congresso; as contas no exterior recheadas de dinheiro e o povo sofrendo cada dia mais e mais. Mas ainda tem gente boa lá que luta pelo povo, mas a maioria vence a minoria. (RAUL SEIXAS, em 30.07.2016, ANEXO B).

Essa crítica apontada pelo garoto Raul Seixas mostrou-se gradativamente presente nas intervenções. A partir do momento em que os garotos iam se percebendo mais seguros de suas leituras, também mostravam-se confiantes para opinar.

Assim, conforme a teoria iseriana, no ato da leitura o leitor recompõe o texto, e na medida em que se envolve com o lido, transcende a ele, como mostrou o jovem Raul Seixas quando percebeu nas entrelinhas do texto literário a postura crítica que ele apontava. Nesse sentido, vemos que a leitura, além de ser um processo dinâmico, também se mostra uma atividade sintética que exige do leitor ir além dos dados textuais, dando-lhe novas configurações, de modo que permita a formação de um novo texto. O garoto forma um novo texto, indiretamente, quando critica a postura/visão da sociedade com relação a ele próprio.

Dessa forma, vemos que, ao criar um novo texto, o leitor o faz a partir de outro anteriormente construído, pois realiza a atualização desse texto ao transferi-lo para sua consciência, ou seja, o texto ativa tanto a capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo autor, quanto das ideias criadas pelo leitor, conforme faz o menino Emicida, quando escreveu a partir das leituras de textos sobre o Brasil:

É, hoje foi legal, um tema que nos faz pensar, se revoltar e querer mudar as coisas. Mas não é bem assim, isso não é fácil, pois a nossa sociedade já está com a mente poluída, os nossos governantes roubam e sabem que não vai acontecer nada; eu sei também que isso tudo sempre aconteceu e vai ser muito difícil, para não dizer impossível, de mudar essas situações. Eu espero que um dia esse país possa realmente ser a nossa Pátria Amada e que em vez de “desordem e retrocesso”, possa realmente se valer a frase “Ordem e Progresso”. (EMICIDA, em 23.07.2016, ANEXO B).

Assim, percebemos que há a intromissão do sujeito-leitor que confere ao lido seus próprios valores e juízos, conforme vimos na escrita de Emicida; então, a formação da coerência é intersubjetiva e vai depender do que o autor disse no texto e do que o leitor infere de sentidos ao que leu. Portanto, é desse modo que a leitura tem caráter transcendental

quando a imaginação capta o não dito, mas o sugerido pelo texto durante o processo de leitura, que além de ser um ato de comunicação, é também um fluxo temporal por articular passado, presente e futuro.

Quando se fala do comportamento estético de apropriação do texto pelo leitor, não significa que se pretende afrontar o autor, mas sim estabelecer uma relação de interação consentida entre os envolvidos no processo de leitura. A experiência de leitura, de acordo com esses estudos, permite, então, que autor e leitor usufruam do fenômeno estético, compartilhem da fantasia e joguem com o texto.

Enfim, se o texto produz efeito, significa dizer que ele libera um acontecimento que precisa ser assimilado. Dessa forma, compreendemos, então, que o texto sugere uma reação do autor a respeito do mundo que o cerca e, por isso mesmo, representa uma seleção que ele realiza tanto de retirada quanto de permanência de certos acontecimentos que vai apresentar ao leitor. É o leitor, então, quem criará o efeito estético ao valer-se da interpretação a partir de tais elementos pré-selecionados.

Assim, a perspectiva do autor e a experiência do leitor conferem à leitura um caráter comunicativo, de interação, intersubjetividade e transcendentalidade. Percebemos, então, que durante nossa investigação essa interação ocorreu. Talvez o principal dos motivos seja o fato de que as temáticas e os textos que selecionamos para as intervenções realmente contribuíram para que os meninos pudessem construir o efeito estético do texto devido ao interesse que demonstravam por cada leitura, até porque as temáticas foram sugeridas por eles, conforme nos explica Gog, no dia 04.06.2016, quando lemos e comentamos sobre o tema da música. Diz ele: “Depois das atividades eu gostei muito porque você trabalhou com o que a gente vive que é o Rap, mas ao mesmo tempo misturou literatura e aprendi também e acho que as aulas vão me ajudar muito” (GOG, em 04.06.2016, ANEXO B). O garoto Gog mostrou-se um leitor atuante no processo porque interagiu e envolveu-se com os textos, o ritmo e a melodia o prenderam; também sofreu seus efeitos no momento em que percebeu, através das estruturas, o acontecimento trazido pelos textos e partilhou do jogo do autor; ainda notamos que o garoto agiu sobre o texto quando projetou um futuro de novas leituras. Assim, notamos que a reação dos autores acerca do mundo atingiu ou interferiu de alguma maneira no modo como Gog também percebeu sua realidade.

Os estudos da estética da recepção apontam que são três os corpos que atuam em conjunto no momento da leitura: o autor, o texto e o leitor que colaboram para que o ato da leitura produza um efeito. Esse efeito, contudo, é que interfere diretamente na possibilidade que terá o sujeito de reconhecer a si mesmo e o seu mundo, no texto. Tal reconhecimento,

no entanto, dependerá da maneira como esse leitor acionará os distintos processos que envolvem o ato de ler. Esse reconhecimento, durante nossa investigação, era notado a cada novo encontro. Por vezes, surgia através da linguagem recheada de gírias utilizada pelos autores da Literatura Marginal e pelos *rappers*; em outros momentos, dava-se pelas temáticas que os próprios meninos tinham escolhido e que, a partir de poemas e narrativas, lhes eram apresentados. Podemos dizer, ainda, que o simples fato de estarmos juntos, compartilhando o momento da leitura e estando dispostos e abertos a ela, já nos possibilitava a identificação, o reconhecimento e o prazer estético dos textos.

3.2.4. As dimensões da leitura e como essas variáveis são percebidas nas intervenções

País corrupto

Criolo

Caras corruptos cercam, cercam, cercam.
 Certamente caos conforme corrupção, chega!
 Confiança chegou continente, carnaval, cavaquinho, CPIS.
 Certamente corrupto, com certeza começa
 Começou Cabral, corrupção cresce conforme caras chegam colonizando continente.
 Comunidade considerada criminosa
 Caras, com carrões colocando comunidades, classes, cercadas, confuso. Curtir?
 Como?
 Conseguir comprar carcaça, crianças comem!
 Carregam carrinhos cheios, catam coragem,
 Chegam chorar, correndo calçadas, chegando catando carro crime
 Coloca certo cadeia cheia.
 Contraventor. Como?
 Comendo calada,
 Criança calma!
 Com coração cheio carícias, corpos cor chocolate.
 Chão!
 Cilada!
 Cruéis.
 Capaz! Calma, calma!
 Chega!
 Crime custa correria, contatos curtos, certos...
 Calma!
 Chega cara considera criança, casa, chorando
 Comer como?
 Corre copeira, cozinheira, converteram-se
 Compreender, criança comer comida, café
 Caro, corrupção acabar? Como?
 Conselhos contra corrupto, canto claro, calmo...
 Chega corrupção!
 (CRIOLO. Texto escrito na cela, a partir da discussão sobre a realidade brasileira)

Sabemos que a leitura simplesmente vista como entretenimento ou informação pura e simples não mais corresponde às expectativas do sujeito leitor. A provocação a fim de analisar antigos conceitos e instigar o leitor a sair do lugar comum e modificar-se a si e o seu

mundo já são consideradas mais do que possibilidades, são certezas. É o que a escrita de Titãs, no dia 28.08.2016 comprova: “As leituras de hoje despertaram sentimentos que eu fico sem palavras para explicar. A aula de hoje foi muito boa que me interessei pela leitura, que vou até começar a ler livros no meu dormitório. Bom, é isso” (TITÃS, em 20.08.2016, ANEXO B). Começar a transformação partindo de uma simples, porém muito importante atitude: a leitura. Assim Titãs comprovou o caráter ressignificador da leitura.

Vista dessa forma, então, a leitura desafia o leitor – que estiver disposto a entregar-se ao mundo das palavras e (re) descobertas – cada vez que este se depara com uma nova palavra. Isso acontece porque o ato de ler exige uma postura questionadora perante o mundo e perante si mesmo e quem não se permite tal conduta, não poderá reinventar-se. Além disso, a leitura nos propõe a construção de uma resposta que integre parte das novas informações que adquirimos quando lemos àquelas que temos armazenado em nossa biblioteca interior, ou melhor, às nossas memórias de leitura e/ou vivências leitoras, assim como fez Racionais, no encontro do dia 30.07.2016, quando abordamos a temática Brasil:

Cada vez mais que eu estudo sobre o Brasil eu me revolto mais; agora eu estou entendendo, não é com a força que nós vamos mudar o mundo, é nós estudar e aprender para nos combater esses que se acham mais importantes que nós, do gueto. É isso que a aula de hoje mostrou pra mim, pra não desistir dos meus sonhos e nunca me calar se eu estiver certo. (RACIONAIS, em 30.07.2016, ANEXO B).

Percebemos, então, que, ao ler, esse jovem pode formar um juízo sobre o escrito, atribuir sentido à mensagem, conceber um significado, e, sobretudo, ter uma postura crítica e ao mesmo tempo ativa sobre o mundo em que vive. A leitura mostrou-se, então, ativa e capaz de impulsionar/motivar novas ações. Esse sujeito se apresenta apto (e desejoso) a interagir e agir no seu meio a fim de transformá-lo.

Para ampliarmos as discussões sobre as muitas possibilidades de discorrer sobre o termo leitura, traremos presente um importante estudo de Vincent Jouve (2002), que julgamos relevante para complementar o que estamos abordando neste trabalho. Diz o pesquisador que a leitura é uma atividade complexa que envolve cinco dimensões. A primeira delas remete ao modo como é vista: um processo neurofisiológico que representa um ato concreto e observável e que utiliza o aparelho visual bem como diferentes funções cerebrais. Nesse processo, a leitura é concebida como uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos; a não linearidade da leitura torna-se, aqui, elemento essencial de entendimento desse processo. Dizemos isso porque ao colocarmos os

olhos sobre o texto escrito, o vemos em blocos, e não palavra por palavra. Por isso, ao estarmos diante dele antecipamos, estruturamos e interpretamos os signos.

O que percebemos acerca desse princípio abordado por Jouve (2002) durante nossa investigação, é que no início de nossas atividades, alguns dos garotos, por terem dificuldades na identificação dos signos linguísticos também sentiam embaraços quando liam. Notamos que os obstáculos na identificação das letras e palavras comprometiam a visão do todo e, em alguns casos, era difícil olhar para o geral do texto e sair da linearidade. Assim, o aspecto neurofisiológico por vezes era comprometido. Contudo, com o passar dos encontros, percebemos que esses impedimentos foram tornando-se mais raros, inclusive a professora de Língua Portuguesa da escola nos relatou que notou grandes avanços nesse aspecto da leitura com o grupo de jovens que participava de nossas intervenções.

Quanto à segunda dimensão, discutida pelo pesquisador Jouve (2002), que se refere aos aspectos cognitivos, notamos poucas dificuldades por parte dos garotos, se levarmos em conta o fato de que, em sua maioria, eram pouco leitores e tinham idade não compatível com o nível escolar (conforme averiguado na ficha inicial – APÊNDICE A). Jouve (2002) apresenta a leitura como um processo cognitivo, ou seja, ao lermos, necessitamos de determinadas competências e/ou saberes; nós, os leitores devemos possuir um saber mínimo para prosseguirmos a leitura ao mesmo tempo em que nos é exigido um esforço de abstração. Assim, a capacidade que tinham os jovens em dar sequência à leitura comprova que as suas percepções e abstrações acerca do mundo, ou seja, suas vivências de oralidade (muitos se consideram *rappers*) os conduziam pelos meandros do texto e permitiam o trânsito pelas palavras e frases de maneira tranquila. Dessa forma, a capacidade cognitiva demonstrada pelos garotos foi fundamental para o processo de leitura e a realização dos progressos que tivemos, seja no que se refere à ação em si ou à interpretação.

Já a terceira dimensão teorizada pelo autor acreditamos que seja a que mais contribuiu para o processo como um todo; refere-se à afetividade. Dizemos isso porque foram os próprios garotos que escolheram as temáticas sobre as quais queriam ler e, então, como era de ser esperado, a cada relato pós atividade, demonstravam o quanto estavam envolvidos com os textos. Isso porque, segundo Jouve (2002), as emoções que a leitura suscita acabam por nos envolver, prendendo nosso interesse ao que lemos, algo que podemos verificar na escrita do jovem Emicida, ao final do encontro que teve por temática o Esporte:

Os textos de hoje e os vídeos me fizeram lembrar da minha infância, que eu joguei muito futebol na rua. Gosto muito de futebol, na real, de qualquer esporte, talvez se eu tivesse tido uma chance em algum esporte ao invés de ter que trabalhar pra ajudar em casa, eu poderia estar nas olimpíadas também (vá saber). (EMICIDA, em 13.08.2016, ANEXO B).

Esse é o ponto em que está em jogo o que chamamos de identificação, que move e é essencial para a leitura de ficção. Lembrar de brincadeiras da infância é, sem dúvidas, uma recordação feliz. Assim, se os textos lidos permitem essas lembranças, é porque houve envolvimento emocional entre texto e leitor. Quando o jovem Emicida traz essa recordação, é porque, certamente, se identificou com os textos lidos e, de alguma maneira, sentiu-se provocado por eles. Dessa forma, notamos que as leituras precisam, de algum modo, suscitar nos leitores a admiração, a piedade, a simpatia ou o riso. Por outras vezes, necessitamos que nos despertem também a raiva, a dor ou atitudes provocativas que nos façam sair do lugar de conforto para pensar, articular, interagir, agir, etc. Isso é o que contribui para que a leitura nos estimule e faça com que prendamos nosso interesse quando a realizamos e, por conseguinte, colabora para as (re) significações de nós mesmos. Na fala do jovem Gabriel Pensador, no dia em que lemos sobre a realidade brasileira, podemos perceber como os textos permitiram que o garoto se projetasse:

Para mim hoje eu fiquei um pouco mais esperto; como as pessoas são fácil de serem enganadas sem conhecimento e fiquei feliz porque com as aulas da professora eu fiquei sabendo um pouco mais das coisas e quando eu sair eu vou poder passar um pouco das coisas que eu aprendi para minha filha. Por isso eu acho que é importante os encontros com a professora porque cada encontro eu aprendo mais sobre cultura, sobre ser um cidadão porque eu quero ser lembrado pela minha filha por coisas boas. Por isso eu levo os encontros a sério. (GABRIEL PENSADOR, em 23.07.2016, ANEXO B).

A fala do garoto aponta para uma perspectiva na qual ele se vê diferente a partir do momento em que sair da prisão. Essa declaração aponta para o caráter utilitário/informativo da leitura, quando ele diz ter aprendido algo que não sabia e que pretende também ensinar a sua filha. Contudo, notamos o desejo de se reconstruir, de se fazer diferente, e o conhecimento obtido através das leituras é que garante essa possibilidade.

Por acreditar que estar envolvido afetivamente com o que se lê produz maior interesse e prazer na leitura é que a seleção do material que trabalhamos nas intervenções foi muito cuidadosa. Procuramos eleger textos que além de estarem de acordo com as temáticas sugeridas pelos garotos, também pudessem tocá-los pelo ritmo e melodia, pela linguagem ou pela estratégia que o autor usa para abordar o tema.

Como já mencionamos no item em que apresentamos a metodologia desta tese, os estudos acerca da animação em leitura também sustentaram nosso planejamento das atividades, pois como afirma o pesquisador José Manuel de Amo Sánchez Fortún (2003), motivar a leitura, muito mais do que usar estratégias momentâneas, significa desenvolver um trabalho paciente, constante e quase que individualizado entre o leitor e os livros. Segundo o autor, é dessa forma que os leitores poderão sentir a necessidade de ler e, com isso, saberão por conta própria realizar uma leitura interpretativa. Assim, na medida do possível procuramos dar espaço à fantasia e à brincadeira durante as intervenções de leitura; nem sempre a realização foi tarefa fácil, pois tais atividades são espontâneas e despertam sentimentos e emoções por vezes imprevisíveis, mas tínhamos que nos conter, porque éramos instruídos e vigiados para seguirmos as regras de segurança da instituição. Mesmo assim, a maneira como fazíamos os textos chegarem até os meninos era de certa forma um convite ao inusitado, conforme podemos observar no relato feito por nós no dia em que lemos textos sobre a temática Infância:

Recebi os meninos com uma peruca laranja na cabeça, com bolhas de sabão pelo ar e com as pílulas da infância. Em pílulas de plástico, coloquei frases ou expressões que os convidavam a retornar a infância. Conforme iam abrindo e lendo, adentravam a sala onde havia muitos brinquedos espalhados: carrinhos, máscaras, bonecos, gibis, etc. Foram convidados a brincar, a mexer nos brinquedos e “retornar à infância”. Conversamos sobre as recordações da infância. Ao mesmo tempo em que estavam curiosos e encantados com o que viam, mostravam-se tímidos para tocar nesse assunto. Poucos falavam sobre suas brincadeiras ou situações da infância. Pedi que, em uma folha em branco, desenhassem ou escrevessem sobre suas recordações da infância para depois serem colocadas em uma caixa chamada de “Minha infância, Meu mundo”, a qual decorei com imagens e palavras que remetem à infância. Percebi que gostaram de fazer isso, seus rostos serenos e comentários alegres que faziam entre eles indicavam a possibilidade de recordar esses momentos, pois todos desenharam suas principais lembranças; muitos pintaram seus desenhos com muito cuidado e beleza. O que se repetiu em muitos dos desenhos foram as brincadeiras típicas da infância como futebol, skate, bicicleta e banho de chuva. Contudo, alguns meninos que terminaram antes seus desenhos conversavam entre eles sobre a não existência da infância em suas vidas, pois desde cedo tiveram que trabalhar e, em seguida, aos 13 anos, “iniciou-se no crime” e “perdeu-se na vida” – palavras do garoto. Ao ouvir o Rap do cantor Emicida com o clip feito para o filme de mesmo nome, “O menino e o Mundo”, o silêncio se fez. As imagens em forma de desenho animado permitiram o retorno a um tempo passado. Nos comentários que fizeram sobre a letra, foi possível perceber a sensibilidade despertada a partir da canção. A dor da separação entre pai e filho ficou estampada também em seus rostos, mesmo que não falassem, era possível notar. Na sequência, lemos os poemas “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu e Infância, de Carlos Drummond de Andrade, quando os meninos comparavam como foi a infância de cada um dos “eu-líricos”, trazendo presente os lugares onde viveram e com quem passaram esses momentos. Entreguei a eles um saquinho com doces representativos da infância: sorvete seco, merengão, bala de banana, e tijolinho de goiabada. Adoraram os doces, comiam enquanto líamos os poemas de Sérgio Vaz, que retratam uma infância mais próxima da que os meninos viveram – com ausências, perdas, pobreza e violência – usando as palavras de um dos garotos, o poeta “fala nossa língua”. A narrativa que lemos, também do

Sérgio Vaz, “Sobre Kichutes e chuteiras” trouxe situações que agradaram muito os meninos, pois puderam contribuir com comentários de suas próprias vivências de pobreza e dificuldades. Notei neles, e depois foi confirmado com sua escrita de pós-intervenção – sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo que se veem tão distantes desta etapa de suas vidas por estarem em um local que não lhes permite recordar de situações felizes, adoraram poder, durante este encontro, voltar no tempo e “serem felizes por um momento” – palavras de um dos meninos. Em todos os comentários finais, há observações positivas sobre esse retorno à infância. Agradeceram muito os doces que receberam. Fiquei muito emocionada com o que presenciei nesta atividade, pois mesmo com dezoito ou dezenove anos, eles se permitiram retornar e vivenciar os momentos da infância, seja da leitura dos poemas e da narrativa ou brincando com as bolhas de sabão ou com os brinquedos que levei. Oito dos meninos pediram se podiam levar os gibis para ler durante a semana. Alguns até levaram dois. (Diário do Pesquisador, em 25.06.2016, APÊNDICE C).

O que podemos confirmar nesse relato é que vemos refletida a leitura como uma ponte afetiva de retorno para um passado do qual não podemos fugir. Tocar em uma temática tão dolorida para muitos desses jovens exigia de nós uma atenção e cuidado muito especiais. Confessamos que houve momentos em que pensamos em não abordar esse assunto, pois, conforme as fichas iniciais (APÊNDICE A) nos revelaram, muitos não puderam viver a infância de modo pleno, sendo realmente crianças. Contudo, foi uma sugestão deles que essa temática fosse trazida para as intervenções. Dessa forma, cabia a nós buscarmos uma forma bonita, sensível e carregada de afeto para apresentar a temática da infância aos meninos, e assim fizemos. Como resultado, podemos comprovar o que Jouve (2002) defende, e também reafirmar a aproximação entre texto e leitor por meio da afetividade que identifica e ressignifica o sujeito.

Ainda acerca da citação anterior, na qual relatamos o encontro sobre a temática da infância, cabe destacarmos que no momento em que os meninos puseram os olhos em nós, já iniciaram as leituras do dia. Sim, sabemos que lemos rostos, lemos gestos, lemos coisas e lemos olhares. Como afirma Flávio Martins Carneiro (CARNEIRO, 2002 apud YUNES, 2002), aprender a ler os signos do dia a dia é fundamental se quisermos assegurar a nossa individualidade e liberdade para realizar escolhas. Segundo o autor, é preciso que percebamos os detalhes de tudo o que nos cerca e a importância que podem ganhar em nossa vida. Podemos realizar uma leitura despreziosa do mundo e das pessoas a nossa volta e, ao mesmo tempo, torná-la altamente rica, porque está inscrita no nosso cotidiano. Assim, lendo o significado de uma peruca colorida na cabeça de uma professora, de bolhas de sabão que sobem, mesmo estando aprisionadas, da mesma forma como eles estão, de diferentes brinquedos espalhados em uma mesa de uma sala situada em sistema prisional ou, ainda, lendo o significado de receberem um pacote de doces típicos da infância é possível construir

narrativas internas; é possível, sim, ler o mundo e as pessoas mesmo estando impossibilitado de sair das quatro paredes.

Assim, percebemos, também, que nem sempre precisamos do código escrito para ler. Nesta situação, em particular, destacamos que tanto as fantasias que utilizamos quanto os objetos trazidos para o encontro tinham claramente o objetivo de serem lidos pelos garotos e, com essa leitura tão individual, pudessem trazer para a coletividade, ou apenas fossem colocadas no registro escrito, ao final do encontro, as suas impressões ou ainda, ficassem registradas em suas memórias, como ficaram nas nossas.

Se analisarmos apenas o que diziam os jovens em suas fichas iniciais (APÊNDICE A) sobre a frequência com que realizavam leituras ou sobre os livros que possuíam em casa ou então sobre as atividades de lazer da família, poderíamos deduzir que fossem garotos alienados e que não possuíam capacidade de argumentação crítica. Contudo, a cada encontro com a leitura, nos surpreendeu muito positivamente a postura que tinham diante dos textos que liam e das canções que ouviam, como demonstra a escrita do garoto Emicida, quando falamos sobre o Brasil:

Bom né, hoje a aula foi legal, continuamos com o assunto Brasil, um assunto que me deixa revoltado, porque é muita corrupção, muita injustiça, muita fome e eu não vejo, ou melhor, não acredito que isso vá mudar. Mas pude ver hoje, mais um pouco do que eu já sabia que acontece nas favelas. A professora falou que só com o voto podemos mudar essa situação do Brasil, mas eu não acredito, pois podemos botar a pessoa mais honesta no poder que quando chegar lá vai se corromper. (EMICIDA, em 30.07.2016, ANEXO B).

É sobre essa postura crítica e argumentativa demonstrada pelo jovem Emicida, que Jouve (2002) trabalha na quarta dimensão. Trata-se da ideia de que a leitura é um processo argumentativo onde o autor prepara no texto um discurso de engajamento dele com o mundo e os demais seres; afirma ainda que o objetivo de persuadir o leitor e fazê-lo simpatizante de suas ideias está presente em todos os textos. Desse modo, o leitor é sempre, em maior ou menor grau, interpelado, coagido a agir segundo os preceitos do autor ou então, a duvidar de sua própria capacidade de deciframento e, assim, poder criar novos argumentos que contrapõem os do autor. Essa persuasão de que fala o autor pode ser percebida na escrita de outro menino ao se referir ao *rap* denúncia do compositor Gog e ao texto de Elisa Lucinda (em 23.06.2016, ANEXO D). O jovem demonstrou em sua fala argumentativa estar engajado com os autores quando retomou os textos lidos e reorganizou seus argumentos:

Depois desta aula vimos como a elite desde a colonização só corrompe os brasileiros; quem tem dinheiro está bem, quem não tem passa necessidades. Como no rap, que denuncia o governo corrupto e a grande desigualdade social; vimos o apoio da música clássica na cultural; e a mensagem que não podemos mudar o início, mas sim o final. Que com tudo isso, se tivéssemos mais educação seria diferente. (RAUL SEIXAS, em 23.07.2016, ANEXO B).

Essa capacidade de opinar, de posicionar-se diante de uma situação foi comum durante as intervenções com os garotos. Por muitas vezes foi preciso interromper as discussões porque não havia mais tempo para tal. Percebemos a cada encontro que eles rompiam com a lógica prisional de que estar naquele espaço fora da cela seria apenas um motivo para passar o tempo. Vimos que participar dos encontros não era uma obrigação nem uma fuga, mas sim uma possibilidade de pensar sobre o mundo; pensar sobre si, como explica o jovem Renegado: “Depois da atividade de hoje me sinto assim com a mente aberta de pensamentos e expressar minhas ideias e sentimentos; por isso gostei muito” (RENEGADO, em 04.06.2016, ANEXO B).

Percebemos, durante o período que desenvolvemos essa pesquisa, que o tempo na prisão passa de maneira distinta. Por vezes, troca-se o dia pela noite. O sono e os sonhos às vezes são invertidos com o intuito de abreviar essa estadia tão indesejada para os jovens. Assim, em muitos relatos, notamos que era depois que os encontros terminavam, quando o tempo insistia em não passar, que os jovens mais refletiam sobre o que leram, viram ou ouviram nos encontros com a leitura, como explica o jovem Criolo: “Depois que eu saio, fico lá no breti só pensando e refletindo sobre o que eu ouvi na aula” (CRIOLO, em 27.08.2016, ANEXO B). Constatamos, então, que o garoto instalou o que Foucault (1986) teorizou sobre a heterocronia, pois, à noite, no silêncio da prisão, ele recuperou um tempo passado e percorreu através dele outros tempos cumulativos a fim de refletir e/ou redescobrir-se.

A “mente aberta”, de que nos fala o jovem Renegado na citação de um dos parágrafos acima, refere-se a essa possibilidade de poder refletir sobre algo que ele julgava importante para sua vida, para sua reconstrução. Notamos, então, que na cela, na insônia da noite ou na solidão do dia, o processo simbólico da leitura defendido por Jouve (2002) afirmou-se, reafirmou-se, construiu-se e/ou reconstruiu-se. Representa, assim, o envolvimento do texto com nossos mundos, com nossas culturas e com nosso meio, o que nos permite estabelecer relações com nossas memórias, antigas ou recentes, e atribuir novos significados ao que lemos. Portanto, o sentido da leitura une-se à essa inserção no contexto

cultural, onde ocorre nossa evolução enquanto leitores, como podemos observar nessa escrita do jovem Emicida, que teve como temática o racismo:

Hoje os textos e as músicas despertaram raiva em mim, pois os negros sofreram muito nos navios, nas senzalas. Mas hoje em dia não é diferente, ainda somos discriminados pela polícia e pela sociedade. O racismo e o preconceito estão em todo lugar. Fico triste com isso pois não tenho muita fé que isso um dia vai mudar. Ainda bem que tem pessoas como a professora que nos defende e defende os pretos. A aula foi muito legal hoje. (EMICIDA, em 06.08.2016, ANEXO B).

Os jovens do Case mostraram a cada encontro que esse processo simbólico da leitura funcionava muito bem com eles, pois as relações que estabeleciam entre o que liam durante as intervenções, o que viveram/viviam e projetavam fazia-se fundamental para sua formação leitora. As lembranças e associações com seu passado, muito além de atribuir sentidos ao que liam, davam significações a suas vidas, pois afirmavam querer uma mudança de postura em busca da felicidade:

Hoje pra mim foi muito bom porque eu me senti livre; num momento eu voltei a ser criança; as imaginações foram aparecendo, as cores foram surgindo, nossa, foi uma baita emoção. Eu achei que eu nunca ia me sentir livre nesse lugar, mas eu quero agradecer a professora por isso, graças a você eu consegui, por um instante a voltar a ser feliz e agora eu vi que eu posso mudar e ser alguém na vida, graças aos teus encontros. (GABRIEL PENSADOR, em 03.09.2016, ANEXO B).

No dia de hoje lembrei dos melhores tempos da minha infância, quando tudo era feliz, tinha amigos fieis que só queriam estar junto comigo porque gostavam da minha presença, mas quando fui crescendo, fui vendo o mundo de outro jeito. As pessoas mudaram, não eram mais inocentes como meus amigos da infância, mas hoje pude voltar no tempo e ser feliz por um momento. Os poemas e a narrativa me trazem coisas novas, pensamentos positivos. Gosto muito das aulas; comecei a ver a literatura de um jeito diferente. (GOG, em 25.06.2016, ANEXO B).

O olhar para o passado por intermédio da leitura e o retorno trazendo presente boas lembranças certificaram a esses leitores uma capacidade que julgavam não mais possuir somente por estarem inseridos em um presídio. Sua condição de prisioneiros insistia em abafar qualquer tentativa de sonhar com o belo, com o simples, com o amor, com a inocência e com a pureza. Porém, a cada encontro com a leitura, podemos ver que esses jovens suspendiam essa condição e se permitiam sonhar e vivenciar outras emoções que não fossem apenas o ódio, o remorso e a dor.

Nesse sentido é que notamos que os processos de significação de leitura abordados por Jouve (2002) estão interligados e, porque não dizer, são dependentes, pois caminham progressivamente de maneira que um completa o outro, conforme constatamos com os garotos durante as atividades da pesquisa. Afirmamos isso porque perceber o nível

argumentativo proposto pelo texto é algo impossível para o leitor que não consegue abstrair nada de sua leitura superficial e os jovens, em sua maioria, lograram êxito, conforme notamos nas citações anteriores. Dar-se conta da intenção discursiva do texto é característica fundamental do leitor proficiente, aquele que acompanha e progride a cada nova palavra que lê, estabelecendo associações e buscando simbologias em seu mundo, em seu meio. Se o que for lido estiver distante simbolicamente do leitor, este não consegue realizar inferências e a leitura pode tornar-se superficial e sem sentido. Essa proximidade simbólica, então, revelou-se fundamental para que nossa pesquisa pudesse dar a conhecer os muitos ritmos e melodias criados/despertados a cada encontro que tivemos com esses jovens leitores.

3.2.5 Os jovens leitores como protagonistas da palavra lida e reconstruída em suas próprias histórias

Letra

Saio à procura da letra P, depois da letra O, mais adiante vem a letra E, depois a letra M. Através dela vejo a letra A. E, juntando letra por letra formei este POEMA.
(CRIOLO. Texto criado na cela depois do encontro sobre a leitura).

Procurar, juntar, ver por através e dar forma a algo. Criar a partir de suas percepções. Este pequeno texto do jovem Criolo que, na solidão de sua cela, conseguiu produzir alguma coisa diferente de mágoas, que é o que a maioria das pessoas espera de alguém em situação como a dele, nos aponta para um protagonismo conquistado através do poder de possuir a palavra.

Ser possuidor ou dono da palavra, para meninos privados de liberdade significa ter poder. Percebemos esse poder quando, seguros de um conhecimento que exigia ser externado, com o microfone nas mãos, cantavam seus versos de denúncia, de ódio ou de amor. Assim, o *rap* foi nosso companheiro por muitos, se não todos, os encontros. Através dele ríamos, chorávamos, protestávamos, nos emocionávamos. Assim, a palavra pesada, carregada de ritmo e significação ditava nosso compasso. A palavra lida e internalizada voltava em forma de expressão, de significado, de opinião, de consideração pessoal e, a cada encontro, os garotos sentiam a necessidade de exteriorizar isso. Talvez porque compreendessem que o saber está diretamente ligado ao poder, e eles, naquele momento eram detentores de poder.

Essa construção de saberes passou, inevitavelmente, pela maneira como esses jovens leitores transitavam pelos meandros dos textos que, por sua vez, possuem sua própria

coerência e uma certa recepção programada, não permitindo interpretações descabidas. Assim, à coerência interna do texto acrescentavam sempre a externa; demonstravam uma grande capacidade de associação com o que fugia ao texto propriamente escrito. Dessa forma, ao trilhar os caminhos do texto, os jovens seguiam, além de seus instintos e percepções individuais, as pistas do autor que, conectadas aos dados biográficos, históricos e culturais (que mediávamos quando necessário), permitiam interpretações pertinentes.

Aos poucos, os garotos foram percebendo que não há uma única palavra correta acerca da leitura realizada, que ninguém pode impor uma leitura como sendo a melhor. Puderam desfrutar, no que tange ao processo de ler, de um sentimento de liberdade que os fazia rechaçar um livro muito bem indicado pelos entendidos do assunto e adorar outro não bem visto por parte dos críticos, como foi o caso do *rap* e da Literatura Marginal, muito bem aceitos por eles e que foram a porta para adentrarmos em leituras consideradas clássicas pela academia – como é o caso de Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, lidos por eles. Essa seletividade é que constituiu cada menino leitor e acreditamos que assim serão capazes de trilhar seus próprios caminhos de leitura através de uma interação produtiva entre eles e os textos. Um pouco dessa interação, notamos no encontro em que trabalhamos a temática Leitura/Literatura no qual citamos anteriormente, no subcapítulo Case: um espaço em crise, nosso comentário diário que explica a atividade realizada. Trata-se do momento em que, diante de vários livros, com gêneros distintos, cada jovem poderia tocar, folhear, ler e eleger o que quisesse naquele momento.

Ao passar os olhos por vários livros e ler algumas linhas, parágrafos ou páginas os garotos tiveram diante de si textos de diferentes gêneros. Clássicos ou não, os livros se apresentaram para eles desnudos de qualquer informação prévia; os meninos leitores é que decidiram depois, quais os que mereciam ser lidos por eles. Acreditamos que as escolhas ocorreram levando em consideração a capacidade que cada um tem de preencher os vazios deixados pelos textos e, ao mesmo tempo, o poder que cada texto tem de preencher e/ou complementar os espaços que cada leitor necessitava naquela ocasião.

No momento da leitura, de acordo com Vicent Jouve (2002), somos levados a preencher os espaços vazios do texto de acordo com alguns elementos essenciais: “a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra” (p. 63). No que se refere à aproximação dos dados fornecidos pelo autor do texto com a globalidade e complexidade da diegese, cabe ao leitor recheiar as cenas com os pormenores que, por vezes, são omitidos justamente para que se possa fazer uso da imaginação criadora. Nessas horas é que podíamos perceber a diferença entre os garotos que já possuíam uma

história leitora ou não, pois utilizar suas capacidades de criação para ampliar a leitura, para alguns era mais difícil do que para outros.

Quanto à sequência dos fatos, a narrativa solicita ao leitor sua participação a fim de completar as ações menores não mencionadas, porém não menos relevantes para o enredo. Todavia, é com relação à ordem simbólica dos elementos do texto que o leitor encaminha suas possibilidades de entendimento da obra. Estando atento aos símbolos dispostos na trama e relacionando-os com os distintos fatores que contribuem para a construção do texto, o leitor será capaz de decifrar esses códigos simbólicos para, então, encontrar a significação da obra. É, portanto, por estar atento aos indícios deixados pelo narrador e aproveitando tais pistas para costurar a trama, ou a lógica utilizada pelo autor, que o leitor poderá construir o sentido geral/global da obra.

O saber que adquiriram esses garotos se dava através de questionamentos, da dúvida, do desejo de mudar o imutável. Se o indivíduo cresce e produz saber toda vez que se depara com uma situação e procura revolucionar para modificá-la, podemos afirmar, então, que houve, durante nossa investigação, significativos crescimento e construção de conhecimentos. Aos jovens do Case não lhes bastou participar de encontros de leitura; quiseram muito mais. Desejaram escrever para serem lidos, ouvidos e vistos. Mostraram que aprender a ler é também transformar a situação que faz com que não se saiba ler, é não se ver passivo e submisso diante do texto. Romper com a lógica de que meninos privados de liberdade estão em escola do crime e mostrar que são capazes de produzir conhecimentos é sinônimo de poder. Por isso, o diálogo com os textos foi fundamental para que (re) construíssem saberes (FOUCAMBERT, 1994).

Conversar sobre o que líamos em cada encontro era uma das maneiras que julgávamos importante para que os garotos se afirmassem como seres pensantes em um lugar que não exigia que ninguém pensasse, apenas obedecesse. Ter a possibilidade de falar abertamente sobre o que leram, sobre o que os textos disseram sobre o mundo e sobre si era uma forma de manterem-se vivos como jovens/adolescentes que ainda são e poderem ter a coragem de ver a magia através da leitura literária, como percebemos nos relatos que fizemos sobre o primeiro encontro quando abordamos a temática da alegria: “Ao assistirem o clipe do Cirque du Soléil – *Alegria* –, os olhos brilhavam de encantamento por conta da magia do espetáculo. Nos comentários orais sobre a letra da canção, eles mencionaram a alegria como uma necessidade da vida”. (Diário do Pesquisador, em 28.05.2016, APÊNDICE C).

Sentir-se emocionados com a beleza da arte em suas distintas manifestações era algo muito comum em nossos encontros. O fato de estarem na condição de meninos privados de liberdade parecia já lhes condenar a não poder contemplar o belo, o sensível, o mágico. Assim, a cada encontro, os olhos curiosos e atentos percebiam que nós lhes ajudávamos a transformar aquelas horas da semana em um tempo possível para sonhar e, ao final das atividades, manifestavam suas percepções:

Eu gosto dessa atividade porque desperta interesse a cada aula. (TITÃS, em 11.06.2016, ANEXO B).

Gostei muito da aula de hoje, aliás está cada encontro melhor; a professora sempre nos surpreende positivamente. (EMICIDA, em 25.06.2016, ANEXO B).

De novo, mais uma vez, obrigado por mais um dia. Nesses encontros que a gente teve foi só de alegria e estou aprendendo mais com a senhora, que a senhora traga cada vez mais alegrias para nós e paz. (BETHOVEEN, em 18.06.2016, ANEXO B).

O que sentimos e observamos com esses comentários dos garotos vêm ao encontro do que a pesquisadora Michèle Petit (2009b) aborda quando discute a mediação de leitura com adolescentes em situação de exceção. A autora se refere à escrita como uma das formas através das quais a exclusão se mostra para pessoas que estão vivenciando situações como a desses garotos. Ou seja, a maioria deles não teve a oportunidade do contato com esse universo dos livros de uma maneira calorosa, afetuosa e séria; não puderam pensar e expressar-se a partir do que liam. Por conta disso, a escrita sempre se apresentou distante de seus universos.

A cada sábado, quando nos dirigíamos até o Case para mais um encontro, tínhamos a certeza de que seria algo muito especial, pois tudo era pensado e planejado para que as intervenções fossem momentos de trocas de experiências que contribuíssem para o crescimento de todos os envolvidos. Toda e qualquer atividade de leitura objetivava o protagonismo dos meninos. Queríamos saber o que pensavam sobre determinado texto. Desejávamos ouvi-los falar sobre este ou aquele assunto. Era importante para nós percebermos que esses garotos mostrassem a hospitalidade deles para conosco, mas, principalmente, para com a leitura (expressão usada por Daniel Goldin na obra *Os livros e os dias*, 2012) e uma das maneiras que poderíamos averiguar isso era pela participação e envolvimento deles com os textos e as discussões posteriores. Felizmente, a acolhida era cada dia melhor, conforme podemos comprovar na citação anterior.

Essa hospitalidade da leitura, mencionada por Daniel Goldin (2012), garante ao nosso trabalho de investigação um percurso seguro. Dizemos isso porque nosso medo nunca

foi o de adentrar na instituição prisional, tampouco de estar trabalhando com jovens infratores, mas sim de que não conseguíssemos a acolhida necessária para que cada um pudesse ter/sentir a hospitalidade para com os livros, as histórias e a leitura. Contudo, o que nunca nos faltou foi o olhar verdadeiro e a fala sincera a cada encontro, além de recebermos o agradecimento por levar até eles essa possibilidade.

Percebemos que as intervenções que realizávamos com os garotos iam fazendo com que, de leitores, eles desejassem ser escritores. Muitos deles nos pediam papel para levar consigo e escrever durante a semana e nos mostrarem depois. As leituras as quais hospedavam em suas mentes exigia deles um protagonismo maior que extrapolava os limites de duas horas semanais que tínhamos aos sábados pela manhã. Notamos que as leituras que fazíamos nos encontros os ajudavam a organizar suas próprias histórias, suas narrativas de vida, porque, talvez, em virtude da situação em que se encontravam, não haviam ainda encontrado desejo de (re) organizá-las.

Bom, hoje, a aula e os textos me trouxeram muitos sentimentos bons, pois lembrei do tempo de infância, o tempo onde eu não tinha muitas preocupações, responsabilidades, queria poder voltar a esse tempo. Mas me sinto feliz por lembrar da antiga, e também pude aprender com a professora, que nós, sempre devemos ser crianças, que só assim seremos realmente felizes [...]. Ser criança é ser feliz/Ser criança é ser verdadeiro/Ser criança hoje/Ser criança a vida inteira. (EMICIDA, em 25.06.2016, ANEXO B).

Poder organizar suas histórias, suas narrativas, mostra o protagonismo assumido pelos garotos a partir das leituras que realizaram. O fato de se permitirem lembrar de certos momentos de suas vidas e de determinadas pessoas mostra que os textos que leram foram preenchidos por suas histórias e suas memórias. Por isso, agora, também sentem-se capazes de protagonizarem as suas.

3.3 Experiências de leitura: o jogo da sensibilidade

Ela
Racionais

Foi num dia lindo onde tudo aconteceu
Eu estava triste e ela apareceu
Ela sempre alegre e transbordava sua alegria
E com o passar do tempo, foi melhorando os meus dias
Até eu me surpreendi, porque foi tudo de repente
E quando dei por mim, eu já estava diferente
Não importa o momento, nem se estou infeliz
Com seu jeito, carinhosa, ela me faz sempre sorrir.
Fico muito triste por saber que vai embora

Espero que um dia a gente se encontre lá fora
Para matar a saudade que eu vou ficar sentindo
Mas tudo pode passar, basta apenas te ver sorrindo.
(RACIONAIS. Texto entregue como lembrança de despedidas, no último encontro).

Fazer parte da vida de alguém de modo tão intenso e significativo traz marcas que nunca se apagarão. O fato de estarmos lendo, conversando, rindo ou, simplesmente, ouvindo, semanalmente, durante alguns meses, com/os jovens que cometeram delitos e se encontravam privados de liberdade nos fez compreender melhor o que o pesquisador Jorge Larrosa (2003) teoriza sobre experiência de leitura, onde o que entra em jogo, juntamente com a linguagem, é o emocional; a sensibilidade e os sentimentos.

A experiência vivida no Case tanto para nós, pesquisadores, quanto para os garotos, representou algo que ocorreu não diante de nós, mas em nós. Percebemos na escrita anterior, do garoto Racionais, o quanto ele se colocou como um sujeito aberto, exposto, pronto a viver a experiência do contato. Ele mostrou-se passional em sua escrita, revelando, assim, a ideia de Larrosa (2003), que reafirma que a experiência não se faz, se padece.

Desde o momento em que tomamos conhecimento, por intermédio de minha orientadora, acerca dos escritos do professor Jorge Larrosa (2003) sobre a experiência de leitura, tivemos a certeza de que era nesse universo de incertezas e grandes descobertas sobre si e sobre o outro que queríamos adentrar. Dessa forma, realizar uma pesquisa em leitura tendo como atividade principal a experiência com jovens não tão leitores, porém abertos a essa atividade repleta de possibilidades, foi a experiência mais bonita¹³ que realizamos enquanto educadores.

E a experiência não se resumiu em estar com os garotos durante, aproximadamente, cinco meses falando de leitura, literatura e todas as possibilidades de discussão e (trans) formação que elas abrem. Ousamos. Fomos mais longe. Nosso projeto de pesquisa teve o privilégio de ser aceito pelo professor Jorge Larrosa Bondía, para co-orientação, durante estágio de quatro meses, via bolsa PDSE/CAPES, na Universidade de Barcelona, em Barcelona, na Espanha. Foi assim que um grupo de jovens privados de liberdade, internos do Case Caxias do Sul, pode ultrapassar as barreiras espaciais e emocionar além-mar. Muitos dos escritos dos garotos foram lidos/ouvidos pelo grande estudioso da teoria da experiência de leitura e também por outros pesquisadores da área, além de seus alunos dos cursos de Pedagogia Social daquela instituição. Destacamos que alguns deles deixaram lágrimas rolar pelos seus rostos enquanto ouviam os relatos de nossa experiência com esses meninos ou

¹³ Embora esse termo não seja propriamente acadêmico preferimos utilizá-lo mesmo assim, pois nos remete ao grande professor Jorge Larrosa, que sempre o utilizava ao referir-se a nossa pesquisa.

quando da leitura de seus textos. Dessa forma, estar em uma universidade europeia, acompanhando o trabalho e sendo orientada por uma das autoridades no assunto da experiência de leitura foi, certamente, o complemento que faltava para que esse projeto de pesquisa marcasse para sempre nossas vidas, e não somente nossa carreira de educadores e pesquisadores.

Por isso, a crença no projeto, o amor pela literatura e a certeza da experiência de leitura que (trans) forma nos movem e co-movem diariamente ao encontro do outro. Esse outro foram e serão sempre os nossos meninos do Case. Assim nos referíamos a eles desde o primeiro dia e ainda aludimos hoje; ficarão registrados para sempre em nossos escritos, mas, principalmente, marcados em nossas memórias, porque depois da experiência não somos mais os mesmos, assim como mencionou o menino Racionais na citação anterior: “quando dei por mim, já estava diferente”. Somos sabedores de que cada um levou um pouco do outro consigo e deixou outro tanto de si.

3.3.1 Experiência de leitura: o que nos passa?

Eu vi que livros não são simples objetos, são uma passagem para um país colorido e cheio de aventuras. (GABRIEL PENSADOR. Trecho da carta de despedidas entregue a nós, no último encontro).

Partimos da ideia de que lemos e escrevemos para transformar/redimensionar o que já sabemos e não para assimilar ou então, *a posteriori*, transmitir o já sabido. Ou seja, somos portadores de conhecimentos e saberes que, em contato com o diferente, têm a possibilidade de se reconstruir e, assim, sermos capazes de ampliar horizontes e perspectivas. E é, contudo, nesse contexto de possibilidades que, segundo o professor Larrosa (2003), está inserida a experiência, representada na fala do garoto Gabriel Pensador, na citação anterior, como o “país colorido e cheio de aventuras”. Uma atividade incompatível com a ciência, com o exato, com o programado e calculado; ela não é objetiva e previsível, por isso representa a aventura. O livro e a experiência leitora são, então, para o garoto, uma fonte de (re) descobertas e (re) conhecimento.

Com o intuito de trazermos alguns apontamentos acerca do termo experiência, buscamos nas pesquisas de Jorge Larrosa (2016) estudos pertinentes sobre esse vocábulo que nos acompanhou ao longo de nossos escritos. Menciona o autor que o significado do termo, em latim, refere-se a provar, experimentar. Dessa forma, segundo ele, a experiência se constitui em uma relação com algo que se quer provar. Por isso víamos a curiosidade

estampada nos olhos e nos rostos dos garotos do Case; em cada encontro notávamos o desejo de provar algo diferente, algo que lhes acrescentasse, que pudesse agregar, como menciona o menino Renegado, quando lemos poemas e narrativas sobre o amor: “Eu achei que esse tipo de leitura foi uma forma legal de eu conhecer umas histórias legais de romance e com isso eu vou aprendendo e me interessando mais pela literatura”. (RENEGADO, em 11.06.2016, ANEXO B). Percebemos que o fato de, naquele encontro, termos conversado sobre a obra *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e as relações intertextuais entre a canção do Legião Urbana com a Bíblia e com Camões deixou os meninos encantados. A possibilidade de unir artes (filme, música) e escritos (Bíblia, poemas e romance) diferentes em torno de uma mesma temática que nos possibilita a experiência leitora mobilizou o que Larrosa (2016) chama de relação de escuta (com relação ao texto) e não de apropriação. A citação anterior, do menino Renegado, aponta para essa escuta que pode vir a tornar-se uma mudança; o interesse pela literatura.

Larrosa (2016) ainda analisa o radical da palavra experiência, *periri*, e esclarece que um de seus significados é perigo. Assim, estarmos dispostos à experiência, também é estarmos expostos ao perigo. É preciso deixarmos claro, aqui, que em nenhum momento nos sentimos ameaçados por estarmos em um sistema prisional, esse perigo nunca nos abalou. A ameaça que envolve o termo está relacionada a querer provar dessa novidade que a ele subjaz, é inusitado, é desconhecido, portanto, pode ser perigoso por não sabermos onde tudo isso vai nos levar. *Per*, da mesma maneira, contém em sua acepção a ideia de prova. Assim, somos provados, instigados a nos aventurar perigosamente no campo do inusitado. Novamente, nos remetemos à citação que abre este subcapítulo, quando o menino Pensador menciona as aventuras propiciadas pela experiência de leitura. O leitor, ao defrontar-se com a leitura, é, também instigado a aventurar-se, a provar de algo que não conhece.

Ainda queremos aludir a um dos conceitos bastante relevantes para essa investigação que é o que se extrai do prefixo *ex*, o qual remete diretamente a exterior, estrangeiro, exílio, estranho. Notamos, então, que vivenciar uma experiência é, perceber-se diante de algo diferente; é estar diante daquilo que possa nos parecer muito difícil de suportar e/ou superar/realizar. Na experiência, somos desafiados e provocados a realizar/vivenciar atividades que poderão, se profícuas, mudar nossa maneira de encarar o mundo. Notamos esse desejo nas palavras do menino Gog, quando trabalhamos com os textos *Metamorfose Ambulante*, canção do músico e compositor Raul Seixas, e a narrativa de João do Rio, *O homem da cabeça de papelão*:

Falar sobre quem somos é muito difícil, mas temos que nos adaptar a certas coisas, mas eu não penso assim, e com o conhecimento e através da cultura vou mostrar a minha ideia para os outros, aproveitando a literatura vou mostrar o que eu já passei e o que eu já fui. Mostrar que essa vida é sofrida e a melhor opção é o estudo, é a honestidade e o trabalho. (GOG, em 10.09.2016, ANEXO B).

Essa proposta/desejo de mudança que verte da fala do garoto reforça o poder da experiência que teve como fonte de (trans) formação. O garoto disse perceber as dificuldades e os sofrimentos da vida, porém projetou a mudança a partir do conhecimento, do trabalho e da honestidade. Ele pretendia levar até os outros a verdade que ele construiu e defendia como princípio reconstrutor de sua vida. No entanto, sabemos que esse discurso é reproduzido pela família, escola, religião, as quais reforçam a ideia de que a leitura e a educação escolar são fontes de conhecimento e possibilidade de ascensão social, porém, também sabemos que acreditar nisso é uma forma de sobreviver em meio ao caos da prisão.

Segundo Larrosa (2011), a experiência tem relações de significação que podemos estabelecer com a palavra. Assim, podemos, então, nos assegurar de que a experiência, pelo menos no tocante à sua carga semântica, tem grande e ampla possibilidade de ação/transformação para aquele que se predispõe, que esteja aberto a ela. E, assim, espera-se que, uma vez transformado, terá a certeza de que poderá contribuir para a formação/transformação de outros, pois a verdadeira experiência, a nos acontecer, ou a “nos passar”, como diz Larrosa (2016), por ser passional, nos faz rir, chorar, tremer, ou seja, desperta sentimentos e emoções que transbordam em nós e não há como aprisioná-los. Essa necessidade de deixar extravasar os sentimentos que a experiência nos propicia pode ser evidenciada na escrita do garoto Gog, no dia em que falamos sobre a realidade brasileira:

Hoje o texto *Toda brisa tem um dia de ventania* mostrou a realidade da vida. Eu gosto muito da leitura, me traz um dia feliz e me traz pensamentos positivos e me dá inspiração para escrever e fazer algo para mudar os pensamentos dos outros, ou ajudar em um momento difícil. (GOG, em 30.07.2016, ANEXO B).

O garoto cita o texto que o “co-move”. Trata-se de um conto de Alexandre Buzzo, escritor da Literatura Marginal (em Intervenção 8, ANEXO D) que narra a revolta de um trabalhador diante do sistema que o oprime. O menino nos dizia a cada encontro sobre seu desejo de tornar-se um *rapper* ou escritor e poder levar seus escritos a outros adolescentes a fim de esclarecê-los sobre a vida e seus perigos. Notamos, então, a passionalidade com que Gog relatou sua relação com o texto, a ponto de transbordar seu desejo de levar aos outros o que ele tem “aprendido” com as leituras. O menino sabia o quanto é dolorida a vida para quem está com dificuldades, por isso queria colocar-se à disposição; queria ajudar; ele se

via/colocava como alguém transformado e que precisava contribuir para a transformação dos outros. Eis aqui, em evidência, o que Larrosa (2016) defende sobre a literatura que forma, deforma e transforma.

3.3.2 A experiência e seus princípios

Trouxe um dia muito bom para mim; gostei muito; foi muito construtivo; gostei muito das leituras. (GOG, em 28.05.2016, ANEXO B).

Nossa experiência com os meninos do Case foi distinta de todas as outras que tivemos ao longo dos quase vinte e três anos como educadora. Por isso, entender como ela ocorreu e tudo o que, a partir dela, desencadeou nos envolvidos é fundamental para essa pesquisa. Acreditamos que um elemento importante para isso seja compreender a importância do outro nesse processo. É, portanto, ao aprofundar as relações do termo experiência com o seu significado, que Larrosa (2011), afirma que a experiência supõe algo que não sou eu; é alteridade; é exterior é experiência; está fora. O que aconteceu com os, ou nos, garotos durante o período em que estivemos no Case não teve apenas relação com cada um individualmente, mas sim, com as histórias de cada um, em contato com o outro e com os livros que leram. Com o intuito de esclarecer melhor essa ideia, o pesquisador espanhol menciona a necessidade de termos conhecimento de alguns princípios que ele chama de: princípio de alteridade, princípio de exterioridade e princípio de alienação.

Quanto ao que chama de princípio de alteridade, Larrosa (2011) refere-se a um outro que não somos nós, tão pouco se parece conosco. É, portanto, alguém distinto, com pensamentos, crenças, ideais muito diferentes dos nossos. Imaginemos as múltiplas vivências que cada garoto, mesmo sendo tão jovem, possuía quando dos nossos encontros. Adolescentes ainda e já condenados por conta de delitos que não nos interessam saber quais. Somos diferentes, sim. Principalmente, no que diz respeito a nossas histórias familiares: de onde viemos, com quem vivemos e com quem podemos contar nesta vida. A história familiar que temos contribui para dizer quem somos, para nos constituir. Assim, a alteridade nos permite olhar para dentro de nós, através do outro e, assim, podemos melhor nos descobrir.

Acerca do que chama de princípio de exterioridade, Larrosa (2011) o faz explicando a significação do termo, que representa o ex-terior, o ex-trangeiro, o ex-tranho, o ex-tase, o ex-ílio. Portanto, não há experiência sem algo ou alguém exterior a nós. Não seria possível realizarmos esta pesquisa sobre experiência de leitura se não levássemos em consideração

tudo o que difere de nós; se os jovens não se envolvessem com aquilo que lhes parecesse estranho, diferente, ou por vezes, distante de seus mundos. Experimentar é permitir-se viver por alguns momentos vidas que não são as suas, que não são as nossas, como explica o garoto Emicida, no encontro que falamos sobre a música:

Esta aula foi importante pra mim, pois pude aprender mais sobre música e sobre autores novos e também pude pensar no que deixarei quando morrer. Me sinto feliz porque a música é importante e a poesia também é pra mim e me sinto mais motivado a continuar escrevendo. Também gostei das músicas clássicas, me senti mais calmo. (EMICIDA, em 04.05.2016, ANEXO B).

O contato com a música clássica, que, de acordo com o que os meninos mencionaram, não tinham o hábito de ouvir, é o diferente; é o estranho; é o exterior. O contato com esse estilo musical trouxe/propiciou o encontro e o despertar de sensações talvez não muito comuns no ambiente em que estavam vivendo naquela ocasião. Como diz Emicida, a experiência lhe trouxe novidades, lhe permitiu pensar no futuro, lhe motivou e, ainda, lhe acalmou.

Sobre o princípio de alienação, Larrosa (2011) destaca a necessidade de compreensão de que não temos a posse daquilo que vivenciamos. Ou seja, com esse princípio percebemos que a experiência não é nossa, mas é alheia a nós; não pode ser capturada por nossas vontades, desejos e/ou pensamentos. Isso porque envolve sentimentos e emoções, e eles surgem alheios a nossa vontade; o momento, a situação é que permite ou não esse surgimento. Assim, a experiência não nos pertence. As situações vivenciadas por nós, podem ou não se tornarem experiências, vai depender do quanto nos envolvemos e sentimos cada acontecimento. Assim, podemos perceber a questão do princípio de alienação, de que teoriza o professor Larrosa (2011), utilizando, novamente, os relatos do garoto Emicida, agora sobre o encontro em que falamos do amor.

Não sei muito bem como me sinto, quer dizer me sinto feliz, triste, meio confuso. Porque falar de amor sempre traz lembranças boas e ruins, mas acho que fiquei feliz por essas lembranças, pois pude ver onde errei, onde acertei e também porque foi bom enquanto durou. Mas a aula foi muito legal, acho que todos deveriam aprender mais sobre o amor, pois é um sentimento muito especial. Depois dessa aula, abri mais a minha mente, e quando eu sair e tiver novos relacionamentos, vou tentar aproveitar o máximo, pois afinal, que seja eterno enquanto dure. (EMICIDA, em 11.06.2016, ANEXO B).

O fato de o garoto ter dito que se sentia confuso já nos aponta para as incertezas próprias da experiência. Ela é imensurável; não podemos dizer com certeza o quanto os

textos, as músicas, as conversas nos envolveram, ou o quanto estamos felizes ou tristes por conta do que vimos, ouvimos ou vivemos em cada encontro. O que notamos, sim, é que algo aconteceu no interior do garoto porque ele disse ter refletido sobre o assunto a partir do que lemos e utilizou, em seus escritos, um trecho do poema lido no encontro, o *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes (em 11.06.2016, ANEXO D).

Assim, o que percebemos a partir desses conceitos discutidos por Larrosa (2011) é que, na experiência, a alteridade não deve ser identificada a ponto de colocá-la em situação constrangedora por ser diferente de nós. Quanto à exterioridade, devemos levar em conta tudo que for externo ao eu e, ao mesmo tempo, minimizar o próprio eu, priorizando o outro. E, por último, mas não menos importante, com relação ao princípio da alienação, o pesquisador nos diz que ela não deve ser apropriada, porque ela supõe um acontecimento que passa, não diante de nós, mas em nós. Porém, esse lugar da experiência não é exatamente nós, mas está em nós; trata-se de um sujeito aberto, sensível, ex-posto. É aí o espaço onde se dá a experiência, onde ela tem lugar; o autor define, então, como princípio de subjetividade.

3.3.3 Silenciar e viver a experiência

O que foi pra mim falar sobre família é que eu tive uma vida muito difícil, mas foi uma aula muito boa, foi bom ver aquele texto sobre família, deu para sentir no nosso coração; foi bom demais. Obrigado pelas aulas que nós tivemos com a senhora. Muito obrigado por tudo. (BEETHOVEN, em 02.07.2016, ANEXO B).

O que dizer de leituras que fazem “sentir no coração”? Leituras que nos fazem voltar a um tempo “difícil”, mas que, ao mesmo tempo, “foi bom demais”? Assim o garoto Beethoven escreve sobre o encontro que trouxe desde o conceito de família definido pelo dicionário e pela Constituição brasileira, perpassando pelo *rap* do compositor Emicida, pela canção da banda Titãs até os poemas de Drummond e Cecília (em 02.07.2016, ANEXO D). Lamentamos o garoto não especificar qual é o texto que o emocionou, porém, o que os textos literários lidos têm em comum são o fato de colocarem a mãe em destaque na família, ou sendo a única provedora de todas as necessidades. No caso desse menino (de acordo com os dados de sua ficha inicial no Apêndice A), possui quatro irmãos e vivem somente com a presença e sustento materno. Talvez esse seja o motivo de ter gostado do que leu, pois pode ter visto sua vida refletida nos textos que, então, contribuíram para que atingisse seu horizonte de expectativas.

Encontrar na leitura uma possibilidade de sentir-se bem, mesmo estando privado de liberdade e, conseqüentemente, afastado daqueles que ama é, certamente, uma das magias proporcionada pelos livros. O sentimento revelado pelo garoto acerca do tema proposto para leituras e discussões pode não ser o mesmo que compartilham os demais membros do grupo, pois para cada um a experiência é única, diferente; cada um faz ou padece sua própria experiência. Ela é, portanto, sempre subjetiva. Ela move aquilo que o professor Jorge Larrosa (2011) chama de princípio de transformação porque o sujeito está aberto à sua própria mudança; tem a possibilidade de experiência de sua própria transformação, como nos diz o garoto Gog:

O dia de hoje aprendemos sobre cativar; aprendi muito; gosto muito das aulas; estou aprendendo; falamos sobre sentimentos; isso é bom porque nos torna um pouco mais humanitários. A leitura eu gosto muito; ela mudou muito meus pensamentos. (GOG, em 18.06.2016, ANEXO B).

Falar sobre sentimentos, segundo Gog, o tornou mais humano, ou humanitário como ele diz. Nesse depoimento, o garoto revela estar aprendendo através dos encontros. Acreditamos que ele se refira às muitas possibilidades de uso da palavra cativar – conquistar, aprisionar, encantar, conservar, apaixonar-se, etc. – que ele não tinha conhecimento e que, durante a intervenção, pudemos retomá-las. As leituras realizadas nesse encontro abordaram a temática amizade e, a partir do texto do capítulo XXI de *O pequeno Príncipe*, de Antonie de Saint-Exupèrie (em Intervenção 04, ANEXO D), conversamos sobre a importância de cativar e ser responsável por aquilo que cativamos. Assim, o menino mostrou em seu comentário, que está aberto às suas próprias mudanças e transformações, que surgiam a partir dos encontros com a leitura.

Assim é que notamos a experiência que forma, que deforma e que transforma cada um, a seu tempo e maneira. Ela requer uma saída de si para outra coisa; olhar além de si. Dessa maneira ocorre, então, algo muito próximo do que Larrosa (2011) chama de princípio de passagem, que oferece, de certo modo um perigo, um arriscar-se e que, ao passar, deixa marcas, deixa vestígios, como o que menciona o menino Criolo, no encontro em que abordamos a temática dos sonhos.

Os textos sobre o sonho me deixou abalado por causa do meu sonho que jamais vai se realizar, pelo menos em vida. Mas eu achei bom porque faz a gente pensar sobre o que eu quero realizar; tenho outros sonhos que também quero correr atrás deles para poder realizá-los. Muito obrigado professora pelas aulas, elas me fazem pensar no que realmente quero pra mim. Depois que eu saio, fico lá no brei só pensando e refletindo sobre o que eu ouvi na aula. Valeu professora, cada vez mais isso vem me

ajudando a gostar de ler e pensar sobre a minha vida. (CRIOLO, em 27.08.2016, ANEXO B).

Os vestígios da passagem, deixados nos escritos do menino, têm influência do poema de Cecília Meireles e seu pessimismo com relação à vida, do de Sérgio Vaz com os sonhos coletivos e não individuais – por remeterem a questões sociais –, do de Quintana e a possibilidade de guardar os sonhos no coração, além do *rap* do compositor Emicida (em Intervenção 12, ANEXO D), que menciona os sonhos e a mudança de vida. Todos os textos, cada um à sua maneira, parecem ter tocado o garoto, pois ele revelou que o maior de seus sonhos não pode se realizar. A prisão e as questões financeiras mostraram-se problemas tão menores para ele naquele momento. Isso porque o sonho impossível de que falava o garoto, segundo o que nos segredou, dizia respeito ao fato de não mais poder reunir todos os que ele amava: pai, primo e irmãos, todos assassinados há alguns anos. Durante o período em que realizamos as intervenções no Case, o jovem, ainda menor de idade, com dezessete anos, não tinha ninguém como seu responsável, porém dizia ter uma esposa e um filho; inclusive a autorização para participar da pesquisa foi assinada pelo diretor da instituição, pois não havia ninguém responsável por ele para assinar.

Esse princípio de passagem evidenciado na citação do menino aponta para os riscos que enfrentará para poder sonhar, pois se encontrava sem muitos dos que amava. Mas ele ousou pensar; ele refletiu sobre o que leu e sobre o sentido que essas leituras poderiam ter para sua vida. Dessa forma é que ele pôde sair de si mesmo e se projetar para o exterior em busca de seus sonhos. Contudo, essa projeção somente parece ter sido possível porque o garoto silenciou para poder ouvir sua experiência. Quando ele mencionou que fica “no breti” refletindo, notamos o quanto foi importante para sua experiência deixar o silêncio interior interagir com as leituras, pois sua mente inquieta precisava silenciar e deixar fomentar o que exigia reflexão. Assim, Criolo mostrou-se o sujeito da experiência, conforme teoriza Larrosa (2011), pois agiu como um sujeito paciente e passional porque se permitiu vivenciar, sentir e experimentar. Como reafirma o pesquisador espanhol, a experiência aqui não se fez, se padeceu.

De acordo com o que percebemos na citação do garoto, o que parece exterior a nós, distante de nossos mundos, está, na verdade, em nós mesmos. O que nos falta, no entanto, é nos darmos a possibilidade de sairmos de nós e nos olharmos desde outro ângulo, o externo; mas, para que isso ocorra precisamos pausar, silenciar, concentrar. A vida agitada, o excesso de informações e os assédios da modernidade quase sempre não nos permitem essa mirada.

Talvez no caso do garoto Criolo, estando privado de liberdade, pode buscar essa parada, o silenciamento do seu interior e, lá “no breti”, olhar para si e resignificar sua vida.

Somos sabedores de que o ser da modernidade está programado para não ter experiências, pois está preocupado em ter excesso de informações e, por isso, nada lhe passa. Ter o domínio das informações não significa ser sabedor ou ter sabedoria sobre algo, ao contrário, conforme explica Larrosa (2011), a informação cancela nossas possibilidades de termos experiências. Nesse sentido, percebemos em muitas escritas dos garotos a repetição do clichê de que a leitura ensina, com a leitura aprendemos, etc. Esse discurso está entranhado nas pessoas de modo que a maioria delas vê essa atividade principalmente como algo utilitário. E com os meninos não seria diferente. Acreditamos que lhes foi dito, talvez pela equipe técnica da instituição, que esses encontros lhes ensinariam coisas que não sabiam ou que com as atividades poderiam aprender mais, por isso repetiam frequentemente essa ideia em seus escritos, como por exemplo o que escreveu Racionais no encontro sobre o Brasil:

O encontro de hoje mexeu muito comigo, pois os poemas mexem com nossas emoções e sentimentos. Se quisermos mudar o mundo de alguma maneira, as soluções estão através dos livros, pois eles nos trazem conhecimento. E também através dos livros, viajamos para muitos lugares. (RACIONAIS, em 20.08.2016, ANEXO B).

A leitura utilitária surge claramente na escrita do jovem, que reproduz aquilo que, provavelmente, tanto repetem para ele. Contudo, acreditamos que o menino Racionais, ao mesclar “os conhecimentos” adquiridos com as leituras e a possibilidade de emocionar-se e “viajar para muitos lugares” deixa transparecer a inutilidade da leitura. Referimo-nos, ao livro *A utilidade do inútil, um manifesto*, escrito por Nuccio Ordine (2016), que aborda, dentre outras questões, o fato de que os saberes que não geram lucro é visto como algo sem serventia. Em nossa pesquisa, trazemos essa premissa de que o inútil (a literatura) é imprescindível para a vida, pois

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. [...] É preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e as coisas *humanas*. (ORDINE, 2016, p. 19).

É importante que mencionemos que o discurso clichê do utilitarismo, repetido tantas vezes pela escola, família, meios de comunicação, diz respeito a estudar/ler com o intuito de ascender profissionalmente e, por consequência, financeiramente, o que sabemos que não é nem um pouco fácil. Contudo, o que nossa atividade de pesquisa procurou despertar nos jovens foi essa ideia de utilidade do inútil abordada por Ordine (2016), que vê na literatura e nas artes uma forma de suportar o peso de viver em meio a tantas desigualdades. Em contrapartida, essas inutilidades nos ajudam a agir/interagir diante das diferentes formas de opressão que surgem no dia a dia de maneira criativa e humana. É assim que sentimos a experiência em nossas vidas.

De acordo com os estudos do professor Larrosa (2011), a enxurrada de informações e também a pressão por fazer algo útil na vida, a que estamos submetidos a todo o momento, impossibilitam a verdadeira dimensão significativa da aprendizagem que é a opinião. Manifestar pontos de vista sobre um assunto está cada vez mais difícil. Isso porque ingerimos em excesso aquilo que deve ser o objetivo – a pura e simples informação – e essa demasia aliada à incapacidade cada vez maior do silêncio para realizar o processamento disso tudo não nos permite obter a reação subjetiva a esse objetivo inicial, que é a opinião. Dessa forma, quase sempre não opinamos, apenas reproduzimos opiniões; nos omitimos de manifestar o que realmente pensamos. Assim, sem analisar e processar calma e seriamente, ficamos reféns da opinião alheia. Felizmente, podemos ver em muitos comentários dos garotos opiniões de quem realmente é conhecedor do assunto no qual opina, porque depois de ler, fez o processamento da informação e, associando com suas vivências, foi capaz de opinar, como o menino Renegado no encontro em que falamos sobre família: “Para mim, família não é só ter o mesmo sangue; é eu me identificar com outras pessoas e ter afeto de amor por elas e elas por mim”. (RENEGADO, em 02.07.2016, ANEXO B). Também o menino Raul Seixas opinou sobre o mesmo assunto: “Como está na Constituição, a família é o principal laço da sociedade; a família é a base de tudo; os valores que se formam em afeto, amor, carinho estão dentro do conjunto família. Mesmo que a família não seja tradicional, não importa, o amor é sempre grande”. (RAUL SEIXAS, em 02.07.2016, ANEXO B).

Notamos que os garotos ousaram ter opinião e romperam com o conceito de família tradicional, até porque a maioria deles, conforme já mencionamos anteriormente, não têm essa constituição familiar; a maior parte vive apenas com a mãe. Assim, ao silenciarem seus pensamentos, os garotos puderam deixar vir à tona seus sentimentos e a reação subjetiva que manifestaram foi a opinião sincera sobre um assunto que dominam muito bem.

Diante dessas realidades que fomos observando e vivenciando, o que procuramos fazer nos encontros com os garotos do Case foi lançar muitas perguntas, muitas dúvidas, muitos questionamentos para que, posteriormente, em seu recolhimento, em seu silenciamento, pudessem encontrar/formular respostas/possibilidades de argumentação e opiniões. Contudo, em muitos escritos, notamos a reflexão acerca das temáticas se confundindo com opiniões prontas, como no dia em que falamos sobre o Brasil, e o menino Emicida escreveu:

É, hoje foi legal, um tema que nos faz pensar, se revoltar e querer mudar as coisas. Mas não é bem assim, isso não é fácil, pois a nossa sociedade já está com a mente poluída, os nossos governantes roubam e sabem que não vai acontecer nada; eu sei também que isso tudo sempre aconteceu e vai ser muito difícil, para não dizer impossível, de mudar essas situações. Eu espero que um dia esse país possa realmente ser a nossa Pátria Amada e que em vez de “desordem e retrocesso”, possa realmente se valer a frase “Ordem e Progresso”. (EMICIDA, em 23.07.2016, ANEXO B).

Percebemos que Emicida reproduz a fala acerca da corrupção brasileira misturada ao *slogan* de “ordem e progresso” que as forças opositoras do governo da presidenta Dilma Rousseff (que ainda era nossa presidenta na época) já estavam propagando nos veículos de informação de massa com o intuito de convencer o povo brasileiro de que para o país avançar seria preciso instalar a ordem. Indiretamente, a mídia dizia que a corrupção era culpa de um único partido político e que uma mulher na presidência representava a desordem. A estratégia da oposição deu certo. Um mês depois do encontro em que abordamos essa temática, a presidenta eleita foi deposta e um governo autoritário e entreguista tomou conta do país.

Mencionamos essa questão de ordem social/política porque notamos que mesmo em privação total de liberdade, as informações e opiniões prontas chegaram até os meninos a ponto de eles reproduzirem em seus textos. Assim, nossa tentativa diária de através da utilidade do inútil, para retornar a Ordine (2016), desconstruir a informação e opinião que são fornecidas já interpretadas, tornava-se cada vez mais importante, útil e necessária.

Vivemos em um mundo onde a informação nos cerca, nos interpela e nos seduz a todo o momento. Assim, queremos estar bem informados, queremos fazer parte do grupo dos que têm o controle através da informação. Contudo, esse dispositivo periodístico do saber, para utilizar as palavras de Larrosa (2016), faz com que tenhamos muito mais informação do que opinião. Notamos na citação do garoto Emicida, que ele misturou a opinião que já internalizou acerca do que ouvia repetidamente, com as suas próprias

reflexões acerca do Brasil, que ele próprio via e vivia somadas às realidades abordadas pelas leituras que realizávamos. Vemos, então, que a enxurrada de dados, quase sempre superficiais, tendenciosos e incompletos, é o que torna impossível a experiência; é o que impossibilita, inviabiliza e bloqueia nossa capacidade de pensar o mundo a partir de nós mesmos, de relacionar o que temos internalizado com o que presenciamos no momento para, então, concretizarmos uma experiência. Eis a nossa missão: procurar viabilizar a internalização de cada menino a fim de que pudessem ter realmente experiências de leitura a partir de nossos encontros.

Um dos grandes entraves dessa impossibilidade de termos experiências é, de acordo com Larrosa (2016), a falta de silêncio e de memória. Se não somos capazes de silenciar nosso interior para estarmos abertos ao que possa nos ocorrer, nada nos ocorre. Se não podemos resgatar nossas memórias e trazê-las à tona a fim de ressignificá-las, a partir do novo, não teremos experiências. O autor afirma veementemente que a falta desses dois elementos, unida com as obrigações que temos com o labor diário, mostram-se inimigos mortais da experiência.

É por conta disso que a possibilidade de que algo nos aconteça, como sugere Larrosa (2016), requer uma pausa, uma parada para pensar, mas para pensar devagar. Exige também uma pausa para olhar, mas para olhar devagar. Da mesma forma, demanda um intervalo para escutar, mas para escutar devagar. O intervalo que tínhamos de um encontro para outro, era de uma semana. Assim, notávamos que, durante essa parada, muitos dos garotos manifestavam opiniões que resgatavam elementos do encontro anterior, ou então, como haviam levado papel para suas celas, entregavam escritos que traziam muitas reflexões a partir do que havíamos discutido (muitas das citações que introduzem os capítulos desta tese referem-se a esses escritos). Comprovamos, então, a necessidade de dar-se tempo para assimilar as experiências, a fim de que elas realmente possam acontecer.

É dessa maneira que vemos a experiência como algo relacionado ao pensar e, assim, podemos dar sentido ao que somos e, em contrapartida, algo possa nos acontecer. Esse sentido ou o não-sentido tem relação direta com as palavras, pois quando pensamos, é a partir delas. São elas que determinam nossos pensamentos. Nossa pesquisa é construída a partir do poder das palavras que agiram sobre o outro. A palavra dita, ouvida, não dita, mas apenas sentida, tocou a cada um dos participantes das intervenções que foi, ao seu tempo, deixando-as agir dentro de si.

3.3.4. O sujeito da experiência

Os textos sobre o meu eu foram muito bons porque me fizeram pensar que temos que ser nós mesmos, não temos que ser iguais as demais pessoas, porque senão seríamos todos robôs. Temos que ser muito individuais. (CRIOLO, em 10.09.2016, ANEXO B).

Não ser um robô e ter sua própria individualidade é uma das constatações do garoto Criolo depois das leituras que abordaram a temática da descoberta do eu. Com a letra da canção *Metamorfose ambulante*, do compositor Raul Seixas, e o conto *O homem da cabeça de papelão*, de João do Rio, discutimos acerca do que somos e do que queremos que sejamos. Contudo, a partir das conversas sobre os textos, notamos que é difícil ser diferente em um espaço que unifica e iguala, taxando todos que ali estão de bandidos, independentemente de seus crimes e/ou motivações/circunstâncias. Percebemos na escrita do garoto o desejo da singularização, a necessidade de olhar para cada um de acordo com suas individualidades. Foi assim que as leituras desse encontro oportunizaram a reflexão acerca dessa possibilidade de ver-se em sua subjetividade; de olhar para dentro de si e ver-se único, diferente.

Com a consideração do jovem Criolo, notamos que ele incorporou – ser/possuir/oportunizar que aconteça – o que Larrosa (2016) chama de sujeito da experiência, que seria o espaço onde tem lugar os acontecimentos, ou talvez, alguém que seja o portador desse espaço. Dessa forma, o sujeito se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura a tudo o que vê e sente. O garoto mostrou-se, então, aberto ao que leu, viu e sentiu. Transpôs para sua realidade o que leu no conto; reconheceu seu mundo no texto e se permitiu viver a experiência por ele proporcionada; assim, provou ser o sujeito da experiência.

Para que a experiência aconteça, Larrosa (2011) explica que o leitor precisa estar disposto a receber, mas, para tal, vários fatores como a pausa, o silêncio, a pré-disposição a ouvir, dentre outros já mencionados anteriormente, precisam estar em confluência. Felizmente, esses aspectos estiveram em concordância durante nossos encontros, o que contribuiu para que os garotos, em algumas ou em muitas, senão em todas as intervenções, pudessem ter experiências, como, por exemplo, no dia em que falamos sobre o esporte. A partir dos textos de Drummond, Vinícius de Moraes, Luis Fernando Veríssimo, canção do Skank e a música tema de abertura dos jogos olímpicos do Rio de Janeiro (em Intervenção 10, ANEXO D) discutimos as relações entre o esporte e a vida. Notamos que para os garotos, relacionar poesia e arte com esportes não era comum; não era uma possibilidade.

Percebemos que o arranjo das palavras, nos textos lidos, ganhou vida através do movimento corporal dos atletas. Os garotos deixaram o texto falar para eles e neles; a pré-disposição a ouvir e a passionalidade com que receberam o assunto contribuíram para a experiência, como mencionou o adolescente Gog em sua escrita do dia:

Hoje falamos sobre emoção, alegria, felicidade e futebol. Vi que tudo é literatura e que muita gente faz a diferença com as palavras. A leitura dos poemas me traz algo diferente. Gosto muito das aulas e me apaixono cada vez mais pela literatura. (GOG, em 13.08.2016, ANEXO B).

Esse “trazer algo diferente” pode representar aqui um outro olhar para algo que lhe era comum e habitual, mas que por não oportunizar o silenciamento, o recolhimento interior e a pré-disposição a ouvir e ver além do superficial, esse diferente não aparecia. Também o garoto Racionais opina acerca da mesma temática, mostrando seu lado crítico, observando a perda da arte em troca do lucro: “É uma pena saber que hoje em dia o nosso futebol mudou muito de uns tempos pra cá. Não existe mais aquela garra e dedicação; agora só pensam em dinheiro. Se perdeu a arte e a cultura”. (RACIONAIS, em 13.08.2016, ANEXO B). Neste registro, o menino demonstrou ter aprendido sobre algo que não sabia; os textos literários falaram de personagens reais – Garrincha, por exemplo – que faziam do esporte uma demonstração de arte e de alegria. Essa descoberta o fez perceber que hoje, infelizmente, não vemos o mesmo. O sujeito da experiência é, então, também alguém que vê, compara e opina.

O indivíduo da experiência é, nas contribuições de Larrosa (2011), um território de passagem, pois não se faz fixo, firme, seguro, impávido e inatingível, como aquele incapaz de ter experiências, ele pode mudar de opinião e de posturas dependendo das experiências que vai se permitindo vivenciar. As diferentes vivências acumuladas, o contato com o outro e o constante olhar para dentro de si constituem esse indivíduo. Assim, a experiência ocorre nas subjetividades de cada um; se manifesta a partir das nossas vontades. Ocorre se estivermos dispostos a permitir que aconteça em nós e que sejamos modificados por ela.

Diante disso, destacamos uma atividade que realizamos no encontro sobre a temática dos sonhos, a fim de discutirmos como essa experiência, unida às leituras que realizamos no dia, contribuíram para que algo passasse nesses meninos:

Iniciei propondo aos meninos que escrevessem em um pequeno papel qual seria seu maior sonho na vida. Todos escreveram, bem concentrados. Logo no início, o garoto Renegado falou, e repetia várias vezes, que seu sonho era impossível. Pediu se mesmo assim poderia escrever. Quando haviam terminado, coloquei a lixeira no

centro do círculo e pedi que amassem o papel e colocassem na lixeira. Os olhares que me direcionaram foram de desânimo, alguns de incredulidade, outros riram não acreditando; teve um que falou: “ah! Agora me abalei!”, outro fez menção em dobrar e colocar no bolso. Eles não queriam, de modo algum, colocar seus sonhos no lixo, mas fizeram, contrariados. Depois que todos colocaram na lixeira falei com voz bem firme sobre como, tão facilmente, eles desistiam de seus sonhos e os jogavam fora? Qualquer pessoa tem o direito de destruir seus sonhos? Alguns quiseram pegar novamente. Outros riram dizendo que são muito obedientes, por isso colocaram na lixeira [...]. (Diário do Pesquisador, em 27.08.2016, APÊNDICE C).

Notamos que essa atividade inicial unida às leituras literárias e o bolinho frito recheado (sonho) que trocamos no final representaram uma vivência inusitada aos meninos. O questionamento acerca dos sonhos colocados na lixeira os deixou preocupados e pensativos. Percebemos que houve uma parada para pensar, para refletir acerca dessa obediência cega e sem contestações, como relata o menino Raul Seixas:

No encontro de hoje aprendi que não devemos deixar ninguém jogar nossos sonhos no lixo; que não devemos desistir por nada nem se abater com os obstáculos da vida. Focar no que a gente quiser e lutar com unhas e dentes por isso. Mesmo que pareça impossível, sempre tem solução ou alteração; mesmo com raiva ou ódio, muitas vezes deixar de lado e aliviar isso na leitura, esporte e lazer. (RAUL SEIXAS, em 27.08.2016, ANEXO B).

Somente viveu essa experiência quem arriscou; mesmo que ninguém tenha se recusado a colocar seus sonhos na lixeira, puderam refletir sobre essa possibilidade. Dessa forma, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28), pois é constituído de paixões e, por isso, assume riscos, propõe-se à inovações e vicissitudes. Percebemos que o menino Raul Seixas mencionou a leitura, o esporte e o lazer como formas de aliviar a impossibilidade momentânea de realização dos sonhos, o que demonstra a pausa que às vezes é preciso para podermos retornar com maior força e lucidez para lutar por aquilo que desejamos e acreditamos. Vemos, aí, o sujeito da experiência sendo o protagonista da sua (trans) formação.

É nesse sentido que pensar a leitura como formação é pensá-la enquanto uma atividade que tem a ver com a subjetividade. Como já mencionamos anteriormente, segundo Larrosa (2003), a leitura nos forma, nos deforma e nos transforma; ela nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos, como podemos perceber na maioria das citações das escritas dos garotos neste trabalho. Afirmamos, ainda, que ela contribui para ser o que somos. Assim, para que a leitura assumira seu papel formador e transformador, é preciso que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade; para tal, é necessário pensá-la enquanto experiência, ou seja, o que “nos passa” com o que lemos. Foi pensando nisso que

preparamos as atividades e selecionamos os textos com muito cuidado, pois queríamos que cada encontro fosse, realmente, uma experiência que envolvesse os garotos em suas subjetividades.

Se a experiência é isso que me passa e não isso que passa, retomando Larrosa (2016), sabemos que o sujeito da experiência será instigado pelo incompreensível da leitura. Dessa forma, o texto terá a dimensão de exterioridade, alteridade e de alienação e, assim, não importa qual foi o livro lido, mas sim, o que nos passa a partir dessa leitura, como o que gerou o comentário do garoto Raul Seixas ao lermos textos sobre o assunto Família.

Falar sobre a família pra nós que estamos presos, a primeira coisa que vem é a saudade porque só aqui dentro muitos e até eu aprendi a valorizar o amor da família. Se percebe isso muito claramente quando chega o dia de visitas, todos com o coração na mão só pra ver pai, mãe, tio, tia, irmão, irmã, etc. Como está na Constituição, a família é o principal laço da sociedade; a família é a base de tudo; os valores que se formam em afeto, amor, carinho estão dentro do conjunto família. Mesmo que a família não seja tradicional, não importa, o amor é sempre grande. (RAUL SEIXAS, em 02.07.2016, ANEXO B).

O menino mencionou a Constituição Federal, em seu capítulo VII, artigo 226 (em Intervenção 6, ANEXO D), que trata da família por ter sido um dos textos que lemos durante o encontro. Junto com poemas de Cecília Meireles e Drummond e canções de Emicida e Titãs, discutimos a temática conversando sobre a nova ordem familiar que se constitui atualmente na sociedade. Mesmo que na escrita do jovem, possamos perceber traços de sensibilidade quando falou em afeto, amor e carinho, provocados pelos poemas lidos, percebemos que foi o trecho da Constituição Federal que ele citou em sua redação do dia, pois para ele, naquele momento em que se encontrava, o que consta na lei foi o que mais lhe importou. O garoto foi instigado pelo incompreensível dessa leitura, pois a lei apresenta uma família muito distante da que ele conhecia, como consta em sua ficha inicial (APÊNDICE A), quando disse que vivia apenas com a mãe, que também sustentava sua irmã. Contudo, ele mencionou o quão essa instituição família era importante para si e para os demais meninos. Assim, o que aconteceu nele, a partir dessa leitura, foi o que o (co) moveu e o que o (trans) formou.

Nesse sentido, percebemos que o olhar do garoto Raul Seixas estava voltado à sua relação com aquilo que leu porque, como diz Larrosa (2011), nos colocamos naquilo que lemos. Assim, a vivência do menino estava muito aquém do que a lei assegurava e isso o perturbou e o (co) moveu a ponto de querer falar sobre isso. Notamos a relação entre os textos e a subjetividade desse garoto, através de outras leituras subentendidas trazidas por

ele e que se percebem através do relato que fez: as visitas que recebe dos familiares e a emoção que isso lhe provoca, os valores que diz ter aprendido dentro do seio familiar, a ideia de que a família não é somente pai, mãe e filhos. O menino Raul Seixas foi muito além da simples interpretação dos textos do dia.

Estarmos em grupo lendo poemas e narrativas (ou até a Constituição Federal!) e refletir acerca do que acontece conosco a partir do que lemos significa estarmos abertos à mudança que somente acontece em nós e naquele que conosco interage. A experiência é, assim, a certeza de que algo tem lugar em nós, de que nossa leitura é de condição reflexiva, que se volta para dentro, é subjetiva e nos implica no que somos. Por isso, depois da leitura não somos mais os mesmos, porque é algo que passa de nós a outro e do outro a nós. E nesse passar, tanto nós como o outro, sofremos os efeitos, como vemos transbordar na fala do menino Gog sobre a mesma temática da Família:

O dia de hoje falamos de uma coisa muito importante para mim, pois família temos muitas, até aqui tenho. E você, professora, vai fazer parte da minha família para sempre, pois você é uma pessoa bem legal. O dia de hoje me trouxe mais conhecimento e me tornou um pouco mais humanitário e me deu mais incentivo para viver e me trouxe sentimentos bons. (GOG, em 02.07.2016, ANEXO B).

Os efeitos que sofremos a partir da experiência (tanto os jovens quanto nós), são refletidos em nossas emoções, em nossa maneira de ver o outro e o mundo. Assim como explica Larrosa (2011), leitura é uma experiência de linguagem e de pensamento; uma experiência emocional onde está em jogo a sensibilidade, os nossos sentimentos. E são esses elementos que constituem a nossa subjetividade; a partir deles nos construímos e reconstruímos a cada dia. Olhar para dentro de nós mesmos e nos (co) mover e (re) construir a partir de leituras compartilhadas é uma forma de suspender a condição de prisioneiros, no caso dos meninos, e de pesquisadoras, no nosso caso, e podermos nos reinventar através da linguagem. Assim, o que realmente importa na experiência não é o que disse o autor nem o que possamos dizer sobre ele, mas como o que ele disse poderá influenciar, contribuir, formar ou transformar nossas próprias palavras. A experiência contribui para que possamos dizer o que até então não dissemos porque não sabíamos, porque não podíamos, ou porque não queríamos. A experiência de leitura poderá, contribuir para que nós, através das palavras do autor, possamos construir/reconstruir as nossas. O importante não é o que sente o autor, nem o que sentimos nós, mas sim como podemos relativizar os nossos sentimentos a partir dos sentimentos do autor. A partir das leituras podemos transformar nossa própria sensibilidade, sentir por nós mesmos.

Hoje temos acesso a muitos conhecimentos, a inúmeras fontes de cultura, mas continuamos os mesmos. Não somos capazes de realmente perceber o que determinadas obras ou textos fazem conosco, ou seja, saber o que nos passa a partir dessas experiências. Nos portamos apenas como expectadores e consumidores passivos de uma arte e uma cultura que se propõe comercialmente. Larrosa (2016) afirma que a sociedade hoje se vê muito sábia e conhecedora de conceitos e teorias contudo, não muda a partir do que sabe. Esses conhecimentos são vazios e superficiais, funcionam como uma mercadoria que nos dá prazeres instantâneos e que apenas passam por nós. Dessa forma, não podemos considerá-los experiências, pois não contribuem para nos trans-formar. As experiências devem passar em nós e deixar marcas através das quais podemos atribuir sentido em relação a nós mesmos.

Com o ato de ler acontece o mesmo, ou seja, quando falamos da leitura enquanto constituição/formação do sujeito, o que precisa ser levado em conta é que a relação do leitor com o texto não seja de apropriação, mas de escuta. Que o outro permaneça outro e não alguém igual a nós. Na escuta, há quem está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa mas, mesmo assim, se predispõe a experimentar. Por muitas vezes, nas intervenções, isso deve ter ocorrido. Nem sempre o que os textos diziam aos meninos era claro e fácil para compreender ou, também, porque tocavam em questões delicadas e sensíveis das quais muitas vezes queriam fugir, contudo, fizeram-se escuta. Permitiram que o texto falasse e se fizesse ouvir. A partir daí, ousaram experimentar e viver experiências em suas subjetividades.

É dessa forma que a experiência se mostra um saber que revela ao homem singular sua própria finitude. Por isso, mesmo que as pessoas vivam situações parecidas, não fazem a mesma experiência, porque para aprender com a experiência é preciso revivê-la. Nos dizeres de Larrosa (2016), é necessário sair para fora e passar através. Ela deve nos percorrer, nos atravessar e deixar marcas, deixar traços, assim como vemos na escrita do garoto Pensador, quando conversamos sobre os sonhos:

Gostei muito desse encontro porque com os vídeos e com os poemas eu vi que a minha raiva e a minha ansiedade eu posso usar para o bem e não para o mal. Eu estou gostando muito das aulas porque eu mudei muito depois que eu comecei a descer nos encontros com a professora. Tô mais calmo e tô lendo bem mais. (GABRIEL PENSADOR, em 27.08.2016, ANEXO B).

Percebemos que o menino se projetou naquilo que leu, ouviu e viu. Os textos percorreram seu interior e houve a escuta. Os poemas de Sérgio Vaz e Cecília Meireles e o

rap do Emicida (em Intervenção 12, ANEXO D) mexeram com sua subjetividade e deixaram marcas em seu interior. Assim, parece que o garoto se permitiu mudar a partir do que já sabia, pois se propôs a ouvir e a sentir os textos. Como menciona Eliana Yunes (2012), a subjetividade está comprometida pelas memórias; assim, essas memórias que o menino Gabriel Pensador viveu no plano pessoal acabaram por ser influenciadas pelo ambiente cultural e pelo contexto social no qual estava inserido naquele momento. Assim, notamos através de sua escrita, que essa subjetividade motivada pela experiência de leitura que ele teve produziu efeitos sensíveis e notáveis que poderão interferir em suas práticas e expressões de vida.

Nesse sentido, cabem, aqui, os dizeres do professor Larrosa (2016), quando afirma que a atividade de leitura às vezes é experiência e às vezes não. Constitui uma experiência quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada. Por isso, a mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns e para outros não. Assim, se for experiência, não será a mesma para os que a fazem. Ela é intransitiva, singular, única. Aponta para uma abertura, para o desconhecido, para o que não é possível antecipar nem prever. Dessa forma, nossas intervenções sempre se mostravam uma surpresa, tanto para nós quanto para os meninos, pois não havia como prever a aceitação, o envolvimento e o interesse deles pelos textos que selecionávamos. Também no momento de nossas reflexões, precisávamos estar atentos a não antecipar o resultado da leitura, porque senão estaríamos fazendo experimentos e não experiência.

Durante os meses em que estivemos com os meninos do Case e também em contato com as teorias do professor Jorge Larrosa, constatamos que propor uma experiência é apontar para uma inquietude. Assim, o que procuramos mostrar aos garotos em cada encontro é a possibilidade que cada um possui de realizar a sua escuta, a sua abertura, a sua inquietude diante do texto para com ele se permitir experimentar, assim como fez o garoto Raul Seixas, a partir da temática sobre o amor:

Depois dos poemas, narrativas e músicas de hoje, falando sobre amor, os diversos tipos de amor, o que dura para sempre, o amor passageiro, o amor por causa de bens materiais, o amor que quebra barreiras e dificuldades, expandiu a minha mente com relação à maneira de pensar nesse assunto. Aprendi que quando a gente ama, tem que demonstrar a cada dia e nunca deixar o amor esfriar, sempre regar esta flor que nunca deve morrer, seja por namorada, mãe, avó, tia, irmã e tudo mais. Em tudo o que vimos hoje, o que eu mais gostei foi da história do Romeu e da Julieta e da Quadrilha. (RAUL SEIXAS, em 11.06.2016, ANEXO B).

Dar-se conta de que suas vivências sobre o amor podem estar refletidas em poemas e narrativas fez com que “expandisse sua mente” e pudesse pensar mais no assunto. O menino mostrou que é possível repensar e reconstruir conceitos a partir de cada nova situação; revelou a possibilidade que os textos lhe abriram para escutar seu interior, seus próprios sentimentos e reinventar suas relações. O garoto deixou-se envolver pelos textos: foi seduzido pelo drama de Shakespeare e embalado pelo poema de Drummond (em Intervenção 03, ANEXO D); pôde colocar uma experiência ao lado de outra experiência e foi capaz de estabelecer uma relação com os textos.

Foi assim que, em nossos encontros com os garotos, procuramos mostrar que os livros podem funcionar como um lugar onde cada um possa encontrar sua inquietude e, dessa forma, pensar a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade, porque a experiência não é um experimento, ela possui dimensão subjetiva onde cada um, ao seu modo, irá experimentar (ou não), como menciona o garoto Raul Seixas no encontro sobre a Amizade:

Depois da aula de hoje que falamos sobre amizade, cativar, regar coisas boas, sejam amigos ou atitudes, bateu até saudade de uns amigos que se foram e de uns amigos que se afastaram. A cada aula eu olho de um modo diferente para o que eu leio, seja em poema, poesia ou até nos livros do setor. E vejo que a cada aula todos se interessam na leitura mais e mais, uns interagem outros não porque têm vergonha porque acham que os outros vão se arriar. (RAUL SEIXAS, em 18.06.2016, ANEXO B).

A experiência descrita pelo menino assumiu um caráter de singularidade. Isso porque cada um dos garotos teve a sua experiência que se define, nos dizeres de Larrosa (2011), como algo inidentificável, irrepresentável e incompreensível. Da mesma maneira, correspondeu ao princípio de irrepetibilidade, pois fez-se única e carregou em si o princípio de pluralidade, pois produziu efeitos de sentidos; a experiência produziu, então, pluralidade. Esse olhar diferente para o que leu, conforme mencionou o garoto, foi singular, somente seu. Assim, singularizar-se, como diz Eliana Yunes (2002), é resistir à massificação, à subjetivação; é mostrar-se longe do individualismo que consagra a competição e aproximar-se da sensibilidade crítica permanente, a qual jamais dá por terminado o sujeito. Assim, esse caráter único de cada texto, de cada encontro, de cada intervenção produziu o plural, os múltiplos sentidos e possibilidades que cada um se viu capaz de alcançar naquele momento.

A possibilidade da experiência supõe que o sujeito se mantenha em sua alteridade constitutiva. Ela supõe, assim, um risco, um perigo. Por conta disso, a incerteza é um ingrediente ativo. O que precisamos ter claro e isso, por vezes, nos assusta é que a

experiência é livre; é o princípio do talvez. É dessa forma que nosso trabalho leva em consideração o talvez. Nossa pesquisa é qualitativa e por isso mesmo não é baseada em exatidão, em resultados numéricos. As escritas dos garotos que aqui levamos em consideração representam nossos dados; é com eles que trabalhamos. Por isso, as palavras desses sujeitos da experiência, talvez, possam ser menosprezados por alguns, talvez duvidados por outros, pois a possibilidade de mudança é sempre constante; somos seres em construção. Contudo, nós, que com eles vivenciamos essa experiência somos sabedores da (trans) formação à qual tanto eles quanto nós fomos expostos e, por isso mesmo, nos vemos como sujeitos sempre em construção.

3.4 A escrita de si como prática de subjetivação

O assunto de hoje me fez pensar em como eu era antes e o que eu posso melhorar e também de como às vezes eu me deixo influenciar pela opinião dos outros, que a sociedade quer que nós sejamos todos iguais, sem ideia própria, sem opinião. Mas a professora nos mostrou que nós precisamos ter nossa opinião própria para não ficarmos sempre na mesma. Temos que ter estudos para conseguir um bom emprego. A aula foi muito boa para podermos pensar sobre todas essas coisas. (EMICIDA, em 10.09.2016, ANEXO B).

A escrita nos expõe. Ainda mais se o conteúdo de nossas palavras diz diretamente algo sobre nós. Escrever sobre nós mesmos é, de certa forma, abrir-se ao outro, que também nos constitui. É permitir que o outro nos leia, nos veja, nos interprete, nos transpasse. Os jovens do Case ousaram ler. Ousaram pensar. Ousaram dialogar. Ousaram escrever. Essa escrita, realizada diariamente, a partir dos textos que liam, representa uma forma de fazer-se presente em si e no outro. Eles diluíram nas palavras um pouco do que foram, do que são e, talvez, do que virão a ser.

Nas palavras do jovem Emicida, citadas anteriormente, escritas no encontro em que lemos a narrativa de João do Rio, *O menino da cabeça de papelão* (em Intervenção 14, ANEXO D), notamos o quanto o texto possibilitou a ele a reflexão acerca de si. Poder pensar sobre situações como a vivida pelo personagem da narrativa foi uma porta para olhar para dentro dele mesmo e se projetar ao exterior. Assim, percebemos nos apontamentos do garoto, o que Alberto Manguel (2008) poeticamente nos fala sobre as histórias que possuem o poder de alimentar nossa mente a ponto de nos mostrar quem somos, ou então, que, simplesmente, existimos. Essa tomada de consciência do leitor é, segundo Manguel (2008), essencial para nossa subjetividade. Contudo, essa conscientização só se desenvolve ao confrontar-se com a voz alheia, voz essa que reconhecemos e que também nos percebe como

participantes do processo. Assim, a leitura literária mostra-se como um dos métodos mais eficazes de percepção mútua.

Desde a primeira escrita que realizaram, preenchendo uma ficha inicial sobre si, até a final, quando a proposta foi de se redefinir enquanto sujeitos participantes de um projeto de leitura, percebemos o quanto estar sozinhos em seus momentos de individualidade diante de um papel, onde poderiam despir-se de si mesmos e colocarem-se diante do outro, lhes parecia desafiador. Por isso, às vezes, percebíamos que alguns pediam ajuda ao colega que se encontrava ao lado, seja por dúvidas ortográficas ou porque estavam inseguros em seus comentários. Esse outro era o interlocutor de seus escritos e também alguém que se manifestaria nas entrelinhas; representava algo que lhes projetaria para o mundo exterior, para além das grades. Estar participando das intervenções de leitura era, então, uma forma de mostrar-se para quem ficou do outro lado, mesmo que seja a sociedade que vigia, pune e que também está representada entre muros, impondo regras, vigiando e punindo.

Assim, por muitas vezes, nos questionamos acerca do quanto a escrita desses garotos poderia estar dizendo verdadeiramente sobre cada um. O que realmente cada relato e impressão revelou sobre suas individualidades, suas subjetividades e o quanto eles puderam dissimular ou reproduzir discursos alheios em suas escritas. Contudo, sabemos que ao realizarmos uma pesquisa que tem a leitura literária como mecanismo de reflexão acerca do mundo e, conseqüentemente, de si, estamos tratando do imponderável, e, assim, do impreciso, do quem sabe, do talvez. Dessa forma, precisamos levar em consideração os dados que cada menino nos forneceu ao longo dos quinze encontros e, a partir desse material, buscar os indícios de suas ressignificações pessoais, pois “sonhar histórias, contar histórias, redigir histórias, ler histórias são artes complementares que dão voz a nossa percepção de realidade e podem nos servir como conhecimento vicário, transmissão de memórias, instrução ou advertência.” (MANGUEL, 2008, p. 19).

O que vimos foram jovens privados de liberdade deixarem-se tocar pelas leituras literárias e, a partir delas, entregarem-se às práticas de subjetivação que cada encontro propiciou. Talvez, as provas objetivas de tal acontecido, nunca tenhamos como mostrar concretamente, assim como fazem os pesquisadores que tratam do mensurável. No entanto, o que podemos afirmar é que o envolvimento de cada menino foi voluntário, foi verdadeiro, foi presente. Talvez o que tenha realmente ocorrido em cada um a partir das leituras que fez não nos tenha sido revelado por completo por se tratar de algo tão íntimo, tão particular, porém, que algo passou e deixou marcas em cada interior, não temos dúvidas.

A realização das intervenções de leitura literária em uma instituição total (GOFFMAN, 1974), que tem como participantes os jovens tidos como os mais perigosos da casa, representa, então, a interrupção da lógica especular de não aceitação e de descaso por parte de participantes com esse perfil para com esse tipo de atividade. As práticas de subjetivação que ocorreram durante nossos encontros mostraram esse rompimento e foram importantes porque separaram esses garotos de suas condições de prisioneiros e os colocaram em posição de meninos comuns, que têm medos, que têm desejos, que têm sonhos como qualquer outro de sua idade.

3.4.1 Os adolescentes privados de liberdade e o que é dito sobre eles

Os textos de hoje me deixaram intrigado pois, para a sociedade, ser diferente é ruim, eles querem que sejamos todos iguais e que não tenhamos as nossas próprias opiniões. Eles não pensam na evolução das pessoas; a melhor coisa que a sociedade sabe fazer é corromper o cidadão. E também muitos que estão lá fora acham que pessoas que cometem certos erros não são capazes de mudar. (RACIONAIS, em 10.09.2016, ANEXO B).

A sociedade mencionada pelo garoto Racionais diz respeito às normas ditadas por aqueles que têm o poder de dizer o que é certo ou errado, do que podemos ou não fazer para estar de acordo e sermos aceitos como cidadãos de bem (termo cada vez mais difundido por aqueles que se auto definem como exemplos de retidão) pelo grupo ao qual pertencemos. Contudo, igualar as pessoas de acordo com padrões que julgamos corretos é uma das maneiras de anularmos as subjetividades. Notamos que o garoto questionou o pensamento único como uma forma de corromper a individualidade e a subjetividade, além da possibilidade de transformação de cada um.

Percebemos que o conhecimento sobre a sociedade, que esse garoto de dezoito anos demonstrou ter, revela o quanto precisou amadurecer prematuramente. De uma família numerosa, de oito irmãos, que tem a mãe como única provedora das necessidades básicas, ele deixou entrever que errou e quer mudar, porém, precisava que acreditassem nele. A “evolução” de que falou o garoto Racionais deve ser a mudança, a transformação que ele diz que a sociedade não acredita ser possível para um menino preso por ter cometido algum crime.

Cabe, aqui, trazeremos presente o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de junho 1990, o qual define o período da adolescência como sendo o que compreende a faixa etária entre os doze e dezoito anos de idade. No artigo sétimo, do capítulo um, o

estatuto menciona o direito ao desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. Nos questionamos, então, em que condições esse e os outros participantes dessa pesquisa viviam antes de entrar no crime? A sociedade que os julga pelos atos por eles praticados, se questiona sobre as motivações? O que seria esse “corromper o cidadão” de que falou o garoto na citação anterior? Seriam, talvez, os apelos consumistas que os levam a praticar os delitos?

Essa manifestação do jovem Racionais traz presente para essa pesquisa os estudos acerca da adolescência e do seu desenvolvimento intelectual, traçados por Jean Piaget (1997), que afirma que os indivíduos com essa faixa etária já são capazes de construir sistemas, abstrair ideias e lidar com o abstrato de maneira a formular opiniões. Diz o pesquisador que os adolescentes têm condições de lidar perfeitamente com o mundo real a ponto de formular hipóteses, testá-las e defendê-las como corretas e verdadeiras. Assim, percebemos no posicionamento do garoto ao afirmar que a sociedade corrompe o cidadão, o quanto parece capaz de perceber o que ocorre a sua volta a ponto de entrincheirar-se nesta fala. Podemos entender o uso desse argumento, então, como forma de auto defesa.

Destacamos, também, na escrita do menino, a menção ao modo como quem está além dos muros os percebia. O fato de dizer que muitos não acreditavam na possibilidade de mudança desses que estavam privados de liberdade também o intrigava. Então, o castigo e a punição que a justiça lhes impunha não bastariam para redimir suas culpas, pois, ao saírem deste lugar, não estariam livres dessa carga que os colocou aqui, uma vez que muitos não acreditavam em suas transformações. Assim, se não confiavam nessa possibilidade, para quê/quem deveriam mudar?

Infelizmente, já mencionamos neste trabalho, em capítulo anterior, o quanto há de preconceito e de incredulidade em relação a qualquer manifestação de bondade e arrependimento que possa partir de jovens que estejam privados de liberdade. Olhares desconfiados e piadas preconceituosas sentimos e ouvimos de colegas e professores tão logo optamos por esta pesquisa. Decidimos estar junto a meninos abandonados pela sociedade que deveria acolhê-los, cuidá-los, orientá-los e educá-los, mas prefere tratá-los apenas como delinquentes condenados pela justiça. Quisemos levar até eles a leitura e a literatura também como forma de aliviar as dores do cárcere, mas, principalmente, oportunizar o contato com histórias e poemas a fim de que possam olhar para si e para o outro e encontrarem formas de lidar com suas inquietações a fim de melhorarem seus dias naquele lugar.

Ser adolescente, como menciona Foucault (1984), é estar em crise. No caso destes jovens da pesquisa, significa estarem duplamente em crise. Isso porque seus corpos estão em

transformação, seus hormônios em revolução e, como se não bastasse, estão privados de liberdade. Diante desse turbilhão de emoções enfrentado pelos adolescentes, a pesquisadora Zilá Letícia Pereira Rêgo diz que

Os adolescentes vivem, então, um período em que não sabem o que esperar do mundo, nem o que este deles exige, já que os valores humanos titubeiam diante das exigências de mercado, da desestruturação da família e do desrespeito às normas sociais. Assim, eles carecem de referências que os auxiliem na elaboração de suas crises interiores, e seus ritos tornam-se muitas vezes exercícios de violência e destruição. Por isso, não podemos pensar os adolescentes de hoje apenas de perspectiva do sujeito; é preciso refletir sobre as dificuldades que os cercam oriundas da degradação de nossa cultura. (RÊGO, 2009, p. 149)

Essa degradação da cultura de que fala Rêgo está, de certa forma, contemplada na escrita do garoto Racionais, quando ele escreveu sobre o cidadão que é corrompido pela sociedade. Essa sociedade que dita regras e normas a todos sem importar-se com as condições de cada um para cumprir ou não. Assim, agrava-se a crise no adolescente que, mesmo tendo as condições cognitivas de que menciona Piaget (1997) para saber abstrair, dialogar, criar hipóteses e defender opiniões, se vê incapaz de lutar contra os apelos de uma sociedade que chama para o consumo e para a absorção de valores cada vez mais comprometidos com o capital. Dessa forma, aqueles que não têm na família o amparo para essa crise, acabam entregando-se ao crime.

Em estudos de Guillermo Carvajal (2001) acerca da adolescência e da periferia, vemos que o pesquisador reforça a ideia de que essa etapa da vida apresenta-se como um período de muitas mudanças e transformações. Acrescenta-se a esse quadro o fato de que os adolescentes que vivem em subúrbios estão, ao mesmo tempo, expostos à repressão e ao primitivismo, pois a luta pela sobrevivência é uma constante e, com isso, não se sentem livres para manifestar os típicos conflitos da idade, o que os levam a acumular suas crises no interior de si, como as que verificamos nas fichas iniciais dos meninos (APÊNDICE A), quando a grande maioria deles disse ter dificuldades financeiras para sobreviver em famílias numerosas e com apenas a mãe como provedora de renda. Assim, quando não as suportam mais, liberam-nas extrapolando os limites, como por exemplo, manifestando comportamentos de fúria, de embriaguez e/ou de delinquência.

Julgamos pertinente mencionar aqui que durante o estágio do doutorado Sandúiche que realizamos em Barcelona, na Espanha, tivemos a oportunidade de contatar com a pesquisadora Marta Venceslao, professora da Universidade de Barcelona, que desenvolve pesquisas com menores que cumprem medidas socioeducativas em unidades prisionais de

Barcelona. Ao lermos seus escritos e participarmos de algumas reuniões de seu grupo de estudos, percebemos que as inquietações que vivenciamos durante a realização de nossa pesquisa com relação ao modo como o jovem interno é visto pela sociedade que exige a prisão de adolescentes que tenham cometido delitos, bem como pelo próprio sistema prisional e, por consequência, por muitos deles próprios, não muda com relação à situação relatada por ela. Analisando o tratamento dado aos adolescentes que estão privados de liberdade, Venceslao (2012) critica a classificação como um dos entraves para a real transformação desses sujeitos. A pesquisadora vê o uso de termos como delinquente juvenil ou menor infrator e muitos outros que classificam os meninos de acordo com características físicas ou comportamentais – gorila, cara de assassino, burro, antissocial, inadaptável, problemático – como uma forma de etiquetar e, com isso, encapsular essas terminologias a ponto de contribuir para que os próprios meninos passem a ver-se somente dessa forma. Segundo a pesquisadora, muitos, ao adentrarem no sistema prisional, não se viam assim e, ao saírem, acabam incorporando esses rótulos de personalidade e caráter. Dessa forma, os jovens anulam qualquer possibilidade de perceber outra característica positiva de suas personalidades e, com isso, ressignificarem-se.

Essa engrenagem da nomenclatura que define o menino interno no sistema prisional poderia relacionar-se com o que o pesquisador Pierre Bourdieu (2007) chama de pensamento substancialista, ou seja, quando as atividades ou as preferências específicas de determinados grupos são tratados como propriedades substanciais, ou verdades incontestáveis; uma espécie de essência biológica ou cultural. Dessa forma, o sujeito é totalizado, ou seja, é definido a partir de um traço distintivo ou de uma dificuldade específica – drogado, problemático, delinquente, violento – que lhe concede uma nova identidade que absorve e ignora as demais qualidades e traços que o sujeito tem/carrega em si e o faz ser concebido, então, como um ser violento, delinquente, problemático e/ou drogado. Assim, o *status* desviado passa a ser o principal; a atribuição desse traço anormal opera como totalizador desse sujeito, o que supõe, automaticamente, que carrega outros traços indesejados associados ao que possui e que lhe é reiterado a todo o momento. Diante disso, esses meninos em conflitos com a lei tornam-se a personalização de uma categoria que os envolve e os define muito além de si mesmos, pois não são mais seres individualizados, com suas particularidades e enigmas, mas, sim, alguém que “já sabemos no que vai dar”, porque os rótulos que carregam apontam e carimbam seus destinos.

Almejando interromper a lógica especular de que os meninos internos são menores infratores/delinquentes juvenis que estão na escola do crime, nossas intervenções de leitura

se instalaram como proposta de desconstruir essa rotulagem substancialista. Para tanto, foi necessário abordarmos leituras que contribuíssem para que os garotos olhassem para dentro de si no sentido de desvincular o estatuto ontológico do sujeito que, como diz Violeta Nuñez (1990), é determinado pela construção social. O que procuramos fazer foi, então, deter/anular/suspender a ideia de que o comportamento que levou o jovem a ser interno de uma instituição total acabará por definir a sua interioridade. Dessa forma, encontrar-se nas palavras de um poema, de uma canção ou de uma narrativa foi a maneira de mostrar aos meninos que é possível ser diferente daquilo que o sistema prisional e a sociedade que o quer aprisionado espera que cada um seja. Assim, descobriram-se nas rimas e nos versos, nas histórias lidas e nas memórias resgatadas e, então, rasgaram os rótulos e saltaram os muros dos preconceitos a fim de (re) construir suas subjetividades.

3.4.2 Os meninos: sujeitos e suas subjetividades

Eu achei que cada um de nós se espelha no que o outro é [...]. (RENEGADO, em 10.09.2016, ANEXO B).

Construir-se significa espelhar-se no que o outro representa. Essa definição dada por um adolescente acerca da constituição de sujeito reafirma o que Piaget (1997) teorizou sobre essa etapa da vida; ser capaz de abstrair e formular conceitos. O garoto Renegado, com apenas dezessete anos, já percebeu que somos constituídos por muitos outros além de nós mesmos. Invejamos o outro. Queremos o que o outro é/tem/representa. Odiamos o outro. Amamos o outro. Dessa forma, somos partes que se unem e constituem o indivíduo que assumimos ser; somos multifacetados e, por conta disso, nossa subjetividade é construída a partir do olhar e do contato do/com o outro.

Assim, se apenas um dos nove meninos que participaram das intervenções vive em uma família supostamente organizada de acordo com os padrões da sociedade (pai, mãe e filhos), sete outros vivem apenas com a mãe e os irmãos e um vive sozinho (APÊNDICE B), nos questionamos, então, quem eles têm para espelhar-se: a mãe sobrecarregada? o pai inexistente? ou, quem sabe, o amigo da rua que o assedia para o crime? Acerca dessas questões, a pesquisadora Zilá Letícia Rêgo diz que

Para os adolescentes que vivem nas periferias das grandes cidades, o caminho encontrado para abrandar as crises existenciais tem sido a agressividade. Acompanhamos, no mundo inteiro, o problema da juventude que convive com a violência apaticamente e o resultado dessa indiferença é a destruição e o

entorpecimento. As agressões entre os jovens são apenas respostas à violência institucionalizada das forças de ordem familiar e social. A sociedade em que vivemos não oferece suficientes garantias de sobrevivência aos adolescentes e cria uma nova dificuldade para seu amadurecimento, pois eles, que têm como signo a busca de ideais e de modelos com que possam se identificar, encontram-se com a agressão e com o poder contra o qual não podem lutar, porque anônimo: sem alternativas, também os utilizam para expressar seu desconforto frente à realidade. (RÊGO, 2009, p. 150).

O suporte que não encontram na família, tampouco na escola, para os que a frequentam, acelera o processo de crise instalado nesse adolescente que, a qualquer momento, está pronto para desencadear. Olhar para o outro e querer espelhar-se nele é também, na maioria das vezes, perceber a impossibilidade de concretização, principalmente, no que se refere a questões de ordem econômica e social. O adolescente, assediado pelo consumo e pela indústria do ter, busca, muitas vezes, naquele que ostenta, o seu próprio eu. É por conta desse desejo que muitos dos adolescentes se encontram no Case, conforme explica o menino Criolo, quando escreveu sobre si, na Pré-Intervenção:

Eu sou assim nasci num lugar muito pobre e fui criado pelo meu pai até meus quinze anos de idade, depois fui morar com a minha mãe, foi quando comecei a me misturar com pessoas erradas e acabei aqui privado, depois que eu vim pra cá eu perdi meu primo que cresceu junto comigo, eu sofri demais por causa dessas perdas. (CRIOLO, em 28.05.2017, ANEXO A).

O misturar-se com pessoas erradas pode ser visto também como o espelhar-se naqueles que vão influenciar sua conduta, que vão contribuir para fazê-lo ser quem é. Assim, o jovem Criolo, de apenas dezessete anos, com tantas perdas ao longo de sua curta vida, somou a elas também a da sua liberdade.

Como nosso trabalho de pesquisa ateu-se e levou em consideração o que os meninos escreveram sobre si e foi a partir dessas práticas de subjetivação que discutimos e cruzamos teorias, cabe definirmos alguns termos que mantêm relações entre si ao serem abordadas questões referentes à subjetividade. Começamos, então, com a representação da ideia de indivíduo elaborada por Aurélio Buarque de Holanda (1998), que o caracteriza como um ser que não se divide; uma unidade distinta das demais. O autor afirma ser, então, o indivíduo uma pessoa sobre a qual se consideram suas particularidades, tanto físicas quanto psíquicas.

Assim, percebemos que os jovens do Case praticamente não têm suas individualidades preservadas. Isso porque, ao ser considerado menor infrator e adentrar em um sistema prisional, o menino será mais um delinquente que, aos olhos da sociedade, deve ser punido com rigor, não importando o grau de seu delito, tampouco o que o levou a cometê-lo. Infelizmente, este é o pensamento de muitas das pessoas com as quais

convivemos. Uma vez interno, não pode preservar o que tem de mais individual: seu corpo, que é agora exposto aos agentes e, por vezes, a quem estiver por perto nos momentos de revista ou de higiene. Quanto às particularidades psíquicas, a instituição não conseguia, ou não permitia que se levassem em consideração, porque o número de detentos era muito maior do que o sistema suportava para atender de acordo com as especificidades de cada um. Então, o máximo que conseguiram fazer foi separar os meninos em duas alas: na A, estavam os menos perigosos e na B, os mais perigosos que, de acordo com o que nos foi explicado, significaria o tipo/gravidade de crime cometido. Talvez seja pertinente citar aqui, que os nove jovens que participaram dos encontros com a leitura pertenciam à ala B.

Diante dessa realidade na qual se encontravam esses meninos, tendo que deixar de lado suas individualidades, particularidades e necessidades pessoais a fim de igualarem-se de acordo com as normas da instituição carcerária, nos colocamos, então, como uma possibilidade de, através das intervenções de leitura, viabilizar o resgate de cada um consigo mesmo. Acreditamos que através do contato com os textos e as leituras tenha sido possível a cada um poder olhar para si de modo particular e perceber-se como seres únicos e individuais, dotados de pensamentos, desejos, medos e anseios. Colocar-se diante do texto e, a partir dele, poder dialogar consigo mesmo e com o outro é uma maneira de expressar o que chamamos de subjetividade, que, de acordo com Marilena Chauí (1995), representa nada mais do que a consciência de si mesmo, como demonstrou ter o garoto Emicida, no encontro em que conversamos sobre os sonhos:

Hoje o encontro foi muito legal, pois consegui voltar a pensar nos meus sonhos, na real, o sonho da liberdade eu penso todo dia, mas tem outros que estavam guardados na mente e hoje pude pensar neles também. Os sonhos que eu tenho são difíceis, mas não impossíveis; eu vou me esforçar e se Deus quiser vou fazer uma faculdade, vou estar sempre junto com minha família e o mais importante, vou ser feliz. Agradeço muito a professora pela aula de hoje, porque ela me incentivou ainda mais. (EMICIDA, em 27.08.2016, ANEXO B).

A consciência que o menino Emicida demonstrou ter sobre si e sobre o que estava ao seu redor revelou sua subjetividade; ele sabia das dificuldades que tinha e o que precisaria para vencê-las. Contudo, percebemos na sua escrita que nem sempre se permitia pensar sobre todos seus sonhos, pois a prisão interceptava essa possibilidade. Através das atividades de leitura que realizamos naquele dia, os poemas lidos, a canção ouvida e o trailer assistido permitiram esse retorno (em Intervenção 12, ANEXO D); possibilitaram a prática de subjetivação desse jovem. Conforme menciona Michèle Petit, “este é um motivo a mais

para pensarmos no papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas socialidades, para outros círculos de pertencimento.” (PETIT, 2009b, p. 7).

Por vezes, a consciência de si mesmo, sobre a qual teoriza Chauí (1995), manifesta-se em graus distintos que podem apresentar-se de modo passivo, vivido, ativo e reflexivo. Assim, vimos os meninos revelarem suas subjetividades ao longo dos encontros, conforme podemos comprovar na citação do garoto Emicida e em tantas outras ao longo desta tese, levando em consideração o grau de consciência que tinham de si naquele momento, a partir do que os textos despertaram em cada um, de modo distinto. Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1998), a subjetividade relaciona-se com o adjetivo subjetivo, portanto, diz respeito a tudo que existe no indivíduo; que se encontra ou ocorre no interior de uma só pessoa. Então, podemos pensar a individualidade destes jovens como algo que perpassa por questões de identidade, de características que os definem e que a eles pertencem; elas, então, contribuem para sabermos quem são, como são e que lugar ocupam no mundo.

Ao retomar o texto do garoto Emicida, quando mencionava ter voltado a pensar em seus sonhos a partir das leituras e discussões realizadas, recorreremos novamente à teoria da experiência do professor Larrosa (2003), porque, conforme já abordamos, essa ideia de experiência mostra-se facilitadora do acesso à nossa subjetividade. Assim, como o adolescente mesmo descreveu, foram as leituras realizadas naquele dia que permitiram acessar algo de sua memória que estava adormecido mas retornou a partir do momento que ele silenciou o exterior e voltou-se para sua interioridade.

Nesse sentido, também nos aproximamos do que Petit (2009b) chama de reelaboração, de uma relação com o mundo e com os outros que possa dar sentido a sua vida. A pesquisadora afirma, ainda, que “é na intersubjetividade que os seres humanos se constituem e, suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro.” (PETIT, 2009b, p. 23). Dessa forma, segundo Petit, entendemos que a intersubjetividade representa o lugar onde o sujeito se constitui, é aí que se dá o encontro e o confronto; onde se ajustam significações que dizem respeito ao público e ao privado, ao individual e ao coletivo. Assim, os encontros que fizemos e as leituras que proporcionamos permitiram o contato com as intersubjetividades de que fala a pesquisadora francesa. Nesse espaço de encontro e de confrontos, cada menino pôde ajustar os conceitos adquiridos com o que os textos lhes traziam e, ao serem tocados de maneira individual, em suas intersubjetividades, os textos contribuíram para a (re) constituição de cada sujeito.

Ainda sobre essa questão, a pesquisadora espanhola Fina Birulés (1996) defende a ideia de que a identidade tem a ver com a possibilidade de ordenar a experiência do nosso fazer e padecer. Ou seja, precisamos viver as experiências de maneira intensa, com tempo para pensar sobre elas e, então, ordená-las, prová-las, senti-las e, talvez, transformá-las. E nesse processo, a pesquisadora vê a memória como uma das importantes ferramentas para dar sentido a nossa vida. Segundo ela, o mais comum hoje é a capacidade que temos para o esquecimento, ou seja, a impossibilidade de adquirirmos memória, o que se concretiza em ameaça para a subjetividade. A autora sustenta a ideia de que a memória é necessária para compreendermos nosso presente, para dizer quem somos. Por isso, a cada encontro com os garotos, procuramos recuperar essas memórias esquecidas, abandonadas ou bem guardadas em seus interiores. O retorno a esse lugar escondido e o resgate dessas memórias contribuíram para que as práticas de subjetivação auxiliassem na busca de cada um por si mesmo.

Assim, é a partir desses entendimentos, desse aprofundamento do processo de identidade, que esse indivíduo torna-se sujeito, pois possui qualidades, é capaz de dirigir seu próprio destino e dominar suas vontades. É nesse ponto que percebemos, então, que a subjetividade vai além do conceito de indivíduo e ao encontro do sujeito, de modo a complementá-lo, assim como menciona Rêgo quando diz que

A subjetividade alimenta-se da capacidade do sujeito de construir e de reconhecer qualidades próprias, definidoras do seu mundo interior. A tomada de consciência que nossos adolescentes têm sobre a constituição de suas subjetividades mostra que eles passam a conhecer as coisas em si e a refletir sobre elas. Virtudes e defeitos são enumerados numa atitude de equilíbrio e de domínio sobre as próprias emoções. (RÊGO, 2013, p. 150).

Ao mencionar a capacidade que tem o sujeito adolescente de reconhecer as características definidoras de sua interioridade, Rêgo enfatiza a importância da reflexão e da tomada de consciência daquilo que é ou vivencia e que, por sua vez, determinam suas ações. Nesse sentido, ao se auto descreverem, nas Pré-intervenções, notamos na maioria dos jovens, o destaque dos defeitos que cada um via em si, talvez com o intuito de justificar seus atos de delinquência que os levaram a estar ali, privados de liberdade.

Eu sou uma pessoa tranquila. Às vezes, me agito mais vou indo. (BEETHOVEN, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu sou meio louco; às vezes meio sério, às vezes analista, às vezes impulsivo, às vezes penso coisas boas, às vezes coisas más. Sou meio bipolar. Nem eu me entendo direito. Eu sou muito teimoso; quero tudo do meu jeito, nunca tô errado mesmo

estando errado. Nunca ouço conselhos, faço tudo como eu quero. Tudo o que eu faço quero sempre ser o melhor; o meu ego fala mais alto. Curto esportes radicais, adrenalina; gosto de tecnologia também. (RAUL SEIXAS, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu sou uma pessoa calma, mas também sou agitado. [...] Sou muito focado, não gosto de perder, por isso tudo o que eu faço, dou o meu melhor. [...] Eu também tenho vários defeitos, mas eu estou tentando melhorar. (EMICIDA, Pré-intervenções, ANEXO A).

[...] Sou tímido em determinadas ocasiões e um pouco bravo, mas é isso, além de amar muito minha família. (RENEGADO, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu às vezes uso barba mas não acho importante falar sobre o físico. Eu sou um cara alegre, brincalhão, até sou bem esperto. Às vezes fico irritado mas esse lugar não é fácil. Mas a maioria das vezes tento melhorar. (GOG, Pré-intervenções, ANEXO A).

Tenho 18 anos e atualmente resido em Caxias do Sul. Minha infância foi muito difícil, pois venho de família pobre e por isso passamos por muitas dificuldades. (RACIONAIS, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu sou calmo, mas não gosto de brincadeiras de mau gosto. Eu sou carinhoso, mas não gosto que brinquem com meus sentimentos. Eu sou amigo, mas não gosto de falsos que falam pelas costas. (GABRIEL PENSADOR, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu sou assim moreno de cabelos pretos e meio gordinho, eu sou assim meio bravo, estourado cheio de mágoas por ter perdido pessoas que eu amava, eu sou assim meio sem jeito, já erreí bastante por ser assim, tenho muita raiva no meu coração. (CRIOLO, Pré-intervenções, ANEXO A).

Eu sou assim, baixinho cor branca, olhos castanhos e, depende da ocasião, meio impaciente. Às vezes, chato; não gosto de falar sobre a minha vida lá na rua. (TITÃS, Pré-intervenções, ANEXO A).

Percebemos na descrição de cada um o que a pesquisadora Rêgo (2013) menciona sobre a tomada de consciência dos meninos sobre si a fim de que, talvez, possamos entender o motivo pelo qual estavam presos. O fato de se descreverem agitados, teimosos, impacientes, nervosos, terem mágoas no coração ou serem possuidores de muita raiva serviria, naquele momento, para justificarem suas ações, ou talvez, para prepararem o campo de pesquisa, pois escreviam para uma pesquisadora que passaria um tempo com eles e, por isso, poderiam pensar que seria importante que ela soubesse “com quem estaria lidando”; afinal, eles eram os “menores infratores”, eram “adolescentes em conflito com a lei”.

Por outro lado, podemos entender essas autodescrições de si mesmos como um reflexo do que vivenciavam diariamente na reclusão. Daquilo que lhes foi dito desde sempre e que, naquele momento, mais do que nunca, estando presos, aquele discurso se confirmaria. Dessa forma, com as intervenções de leitura, proporcionamos aos meninos o que Petit chama de um “atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em

movimento, evitando que se precipitem nos modelos pré-estabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia”. (PETIT, 2009b, p. 35). Propiciamos, então, que esses garotos encontrassem um tempo para si mesmos na leitura a fim de que imaginassem outras possibilidades de ver a si e o mundo de forma inclusiva e crítica.

Podemos ler nos fragmentos de relatos retomados que, principalmente, os garotos Titãs, Emicida, Gabriel Pensador, Raul Seixas e Criolo fizeram de si, o quanto estava abalada e danificada suas capacidades de imaginar, de simbolizar o mundo e aquilo que os rodeava. Provavelmente essa incapacidade tenha se instalado devido ao fato de terem construído/abraçado uma imagem bastante negativa de si. Por isso, cada encontro que tivemos precisávamos pensar, conforme explica Petit (2009b) na reconstrução psíquica de cada indivíduo, e isso fizemos utilizando a leitura literária, a arte e a música. Diz a autora que “o imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha ao longo dos encontros”. (PETIT, 2009b, p. 170). Essa estratégia mostrou ser o caminho que cada garoto utilizou para (re) construir-se, para pensar, para dar sentido à própria existência, dando voz aos seus sofrimentos, dando forma aos seus desejos e asas aos seus sonhos. Propiciamos aos garotos situações em que pudessem pensar em um caminho singular, somente seu, onde pudessem construir uma identidade aberta, em evolução, não limitada, não fechada e nada excludente.

3.4.3 A retomada do olhar dos meninos sobre si: (re)significar-se

Hoje eu vi que não há barreiras e nem muros que podem impedir meu sonho de ser livre totalmente e só quem está preso em mente ou fisicamente sabe o valor de sua liberdade e a vontade de conquistá-la. Hoje gostei muito da aula e de nós termos escrito um pensamento e botado num balão sabendo que pode cair e alguém vai ler e imaginar o que nós queríamos expressar. (RENEGADO, em 03.09.2016, ANEXO B).

Figura 5 - Encontro do dia 10.09.2016



Fonte: Retirada pela autora.

Os questionamentos que nos fazíamos diariamente ao preparar e encaminhar as atividades das intervenções com os meninos do Case Caxias do Sul, no início de nossa pesquisa, continuam presentes ainda hoje: O que nos move neste trabalho? Por que escolhemos e queremos estar com esses garotos? A resposta ainda é a mesma: porque acreditamos na leitura e nas possibilidades que ela abre/faz surgir a cada leitor.

A partir da citação que abre este subcapítulo vemos que as atividades realizadas no encontro do dia 03.09.2016, que trouxe presente a temática da liberdade, reativaram nesse garoto, e nos demais do grupo, o desejo de liberdade; ou mais do que isso, a crença em poder libertar os seus sonhos e fazê-los conhecer a outras pessoas. O fato de saber que alguém poderia ler o que um prisioneiro escreveu e fixou em um balão de gás, estando dentro da prisão, deixou os meninos entusiasmados e com alguma esperança de que quem estivesse além dos muros os percebessem, que soubessem de suas existências, pois estar na prisão parece significar não existir para o mundo exterior.

Assim, notamos que aquela impossibilidade de lidar com a imaginação, com a magia e com a fantasia, sobre a qual discutíamos no item anterior, e que, de acordo com Petit (2009b), precisamos desenvolver constantemente, agora se manifesta através da escrita do garoto Renegado. O balão que voava livre era a alegoria de si mesmo e o menino sabia, percebia e escreveu sobre isso. Cada balão que subia e sumia no céu cinzento daquela

manhã nebulosa, em Caxias do Sul, era um adolescente que se libertava e, assim como o personagem lido naquele encontro, o Dom Quixote (em Intervenção 13, ANEXO D), também saía em busca de aventuras. Dessa forma, os meninos suspendiam, por alguns minutos, a solidão, a dor e a saudade para estarem no alto, observando e sendo observados lá em cima. Era o retorno da magia perdida na infância, a qual Huizinga (2000) defende ser tão necessária, e que a vemos quase sempre tão distante das atividades de leitura mas, naquele momento, se fazia presente. Os olhares atentos, o sorriso franco, puro e infantil de cada um nos dizia isso.

A ideia da suspensão da condição de prisioneiros, levantada por nós a partir da teoria de Rancière (2015), e sobre a qual discutimos no capítulo 3.1.3, aponta que a emancipação do sujeito acontece quando ele se sente capaz de fazer algo para o que foi considerado incapaz. Assim, a possibilidade de vivenciar situações em que lhes é exigida a utilização da magia, mesmo estando aprisionados e sendo eles, a todo o momento, lembrados disso, é uma maneira de comprovar essa emancipação. Foi dessa forma que notamos que, aos poucos, os encontros que realizamos com os textos literários, o *rap* e as distintas formas de arte que compartilhamos iam construindo essa libertação, conforme escreveu Criolo:

Os textos sobre liberdade foram muito bons porque faz pensar o que realmente quero pra mim. Ficar privado ou ter liberdade ao meu lado. O que fizemos com os balões foi muito legal; fiquei feliz aquele momento porque vi que a liberdade está a me esperar, e eu estou aguardando ela chegar. Sei que tudo o que aprendo aqui faz a diferença para mim; cada vez mais eu me pego pensando em tudo o que realmente quero e aqui pelo menos eu não estou privado, aqui eu vejo que tudo é possível, é só eu correr atrás e dar valor. Obrigado professora por ter me ajudado a gostar cada vez mais da leitura e de criar versos e escrever. Valeu mesmo, professora. (CRIOLO, em 03.09.2016, ANEXO B).

O fato de o menino mencionar que durante os encontros ele não se sentia preso, porque enquanto líamos e conversávamos sobre as leituras tudo era possível de acontecer, revela a magia proporcionada pela leitura; ele disse notar que os textos lhe permitiam sonhar e correr atrás dos seus sonhos. Essa é uma evidência de que a suspensão defendida por Rancière (2015) e trazida por nós nessa discussão, aconteceu. Seja por alguns segundos, minutos, horas ou dias, ela ocorreu. O menino mencionou ter percebido que a liberdade estava esperando por ele e ele por ela. Essa escrita nos faz inferir que este garoto, bem como os demais do grupo, tinham dificuldades para pensar em si, em seus sonhos, em seus desejos de futuro; a reclusão escondia essa possibilidade. Contudo, a partir dos encontros com os textos e consigo mesmos, o jovem mostra que se permitiu refletir sobre sua vida, além de pensar no que realmente quer para ela. Pode, então, mesmo que tenha sido somente

enquanto os balões subiram, deixar suspensa a realidade de que é um prisioneiro e ressignificar seus pensamentos, reconstruir e projetar mentalmente sua vida.

Diante das constatações de que através de nossos encontros com a leitura e as diferentes artes foi possível perceber nos meninos o que Larrosa (2003) teoriza sobre a experiência de leitura que forma, deforma e transforma o sujeito, queremos trazer presente o “Pós-intervenções” (APÊNDICE D), a fim de ratificar essa afirmação do pesquisador espanhol. Na última intervenção com os garotos, propomos que repetissem a expressão que utilizaram no primeiro encontro para se descreverem. A proposta foi de que pudessem voltar seus olhares para si e, novamente, escrever completando a frase “Sou assim ...”.

Julgamos ser de extrema importância reproduzir na íntegra as descrições de cada jovem, pois cada palavra revelada ou suprimida em sua escrita diz algo importante sobre o que viveu durante esses quase quatro meses de convívio e de contato semanal com a leitura. Assim, pretendemos trazer presente o que cada um escreveu sobre si naquele momento e comparar com o que revelou de si no início dos encontros a fim de que percebamos as transformações que têm por princípio a experiência de leitura teorizada por Larrosa (2003).

Começamos, então, para mantermos o padrão que utilizamos na descrição inicial, trazendo a escrita do menino Beethoven, de dezoito anos e privado de liberdade há sete meses. Esse menino participou de todos os encontros e mostrou-se sempre muito colaborativo nas discussões, embora bastante tímido nas primeiras escritas que fazia, foi, aos poucos, revelando-se mais corajoso e arriscando-se a dar opiniões, mesmo que bem curtas e diretas (Diário das Intervenções, ANEXO B). Na “Pré-intervenção” (ANEXO A), escreveu sobre aspectos físicos (moreno, imberbe) e destacou seus gostos (futebol, rap, músicas, jogos, usar boné, amizades). Mencionou também ser tranquilo e agitado. Notamos que procurou ser muito econômico em suas descrições. As três linhas que utilizou, julgou serem suficientes para descrevê-lo. Já a escrita final de Beethoven apresenta algumas mudanças, tanto no tamanho do texto quanto na profundidade das revelações:

Eu sou uma pessoa que passou a refletir muito sobre essas aulas que tivemos até hoje; eu sou uma pessoa como as outras. Sou uma pessoa muito boa, se eu puder ajudar as pessoas, eu ajudo com prazer. Espero que daqui pra frente eu melhore cada vez mais; que venham só coisas boas para mim. Essas aulas fizeram eu pensar cada vez melhor e ser mais humilde. Muito obrigado por tudo mesmo professora. Vou sentir muita saudade. Espero encontrar a senhora lá na rua. Até mais. (BEETHOVEN, Pós-intervenções, ANEXO C).

Uma das primeiras observações feitas pelo garoto é mostrar-se que se via como os demais. Destacou aspectos positivos sobre si: “pessoa muito boa”. Mencionou a prática da

reflexão a partir das intervenções/sobre os encontros, o que deixa entrever que, antes disso, ele não tinha o hábito de pensar/refletir sobre sua vida nesse lugar. Assim, conforme explica Michèle Petit (2009b), em sua pesquisa sobre adolescentes em situações de vulnerabilidade, notamos que Beethoven permitiu-se realizar uma abertura para o sonho, o que contribuirá para construir-se a si mesmo. Por ele ter notado a leitura como uma forma de singularização, ela poderá tornar-se vital para si, pois os livros se ofereceram a ele quando quase tudo e todos se fechavam e se afastavam. Dessa forma, ler e, conseqüentemente, refletir acerca do que os textos lhe permitiram vivenciar e que ele tanto reforça em sua escrita, tornaram-se oportunidades de experimentar “um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico”. (PETIT, 2009b, p. 55). O fato de dizer que naquele momento se via mais humilde pode representar a aceitação de sua condição de prisioneiro, o reconhecimento de suas culpas e sua resignação. Contudo, há a projeção de um futuro fora dos muros, o menino deseja apenas coisas boas; quer também nos encontrar “na rua”, provavelmente, para mostrar/comprovar que realmente haverá uma mudança, pois ele demonstra ter visto na leitura uma possibilidade para “dar forma a seus desejos e sonhos” (PETIT, 2009b, p. 67) e, por acreditar que nós contribuímos para isso, deseja que possamos testemunhar essa (trans) formação.

O menino Raul Seixas, dezenove anos, estava em privação de liberdade há onze meses. Em sua primeira descrição, não mencionou nada a respeito da leitura ou dos livros em sua vida; mostrou-se muito aberto com relação ao seu modo de ser e agir, parecia não ter, nem querer, nada a esconder. Dizia ser bipolar e possuir sentimentos e comportamentos bem contraditórios; pensava coisas boas e más, estava sempre certo mesmo estando errado, seu ego falava mais alto (Pré-intervenções, ANEXO A). Notamos que o menino fazia questão de mostrar quem era, já no início dos encontros, como se fosse, através dessa descrição, nos entregar seu cartão de visitas. Era conhecedor de termos não muito usuais a adolescentes, como “ego” e “bipolar”, o que nos revelava, naquele momento, que ele possuía uma certa bagagem de conhecimento livresco. Com a descrição que fez de si, parecia querer nos dizer para termos precaução com ele, pois nem ele saberia controlar-se. Contudo, fomos percebendo que todo esse palavrório era apenas uma forma de defesa, uma maneira de proteger-se, talvez, de julgamentos que viéssemos a fazer, ou de alguma aproximação que ele não quisesse. A cada encontro que realizamos, esse menino mostrava-se mais envolvido com as atividades e com os textos. Talvez por frequentar o terceiro ano do Ensino Médio e, por isso, ter uma caminhada escolar maior que grande parte dos garotos do grupo, Raul Seixas não tinha receio em participar das discussões acerca dos assuntos que

trazíamos, também fazia sempre reflexões relevantes sobre os temas. Normalmente, era o último a entregar a escrita do dia porque era cuidadoso com a seleção das palavras e a articulação da linguagem (Diário das Intervenções. ANEXO B). Sua reescrita sobre si revelou essa atenção:

Depois dos encontros de leitura eu me tornei uma pessoa mais calma, tranquila e vejo os livros como um calmante para a alma, um tranquilizante de efeito imediato. Eu sempre gostei de livros e leitura, mas com estes encontros, só aumentou. Cada tema, cada texto, cada poema que a gente leu nesses encontros mostram a magia das histórias de cada autor, faz a gente viajar junto com eles, sofrer junto com eles, ficar feliz junto com eles; ficar feliz e sofrer também a cada texto. Isso muda a vida de uma pessoa como mudou a minha; quando vejo os livros na biblioteca da escola tenho vontade de ler todos de uma vez, de saber todas as histórias de cor porque isso torna uma pessoa mais culta, entendida das coisas. Agora eu sou assim, uma pessoa louca por leitura e vou levar isso para o resto da minha vida porque é muito bom viajar nos livros, é grátis, fácil e rápido. (RAUL SEIXAS, Pós-intervenções, ANEXO C).

As impressões do garoto Raul Seixas trazem presente o que Michèle Petit (2009b) discute acerca da leitura na vida dos adolescentes que vivem em situações de marginalização, pobreza, ou diferentes tipos de crise. A pesquisadora fala dessa prática que funciona como um meio para se ter acesso ao saber, ao conhecimento formal a fim de modificar o percurso de seus destinos sociais. Contudo, esse menino vai além dos saberes formais que o tornam “culto” e “entendido das coisas”; ele menciona a magia das histórias lidas também como uma possibilidade de acalmar sua alma, seus pensamentos, de fazê-lo sair de si mesmo (se dizia teimoso, dono da verdade) e retornar de outra maneira (uma pessoa calma e tranquila). É, então, na intersubjetividade que esse menino se reconstitui, pois os poemas e demais textos que leu “fazem surgir suas próprias histórias, seu próprio texto”. (PETIT, 2009b, p. 30). O que vemos nas palavras do menino é a revelação de que ele pode, agora, escrever uma outra história de si a partir do que os escritos que leu lhe permitiram ver sobre ele próprio.

Emicida, um atencioso menino de dezoito anos que, no início das intervenções, estava privado de liberdade há dezessete meses. Garoto que se comunicava conosco não somente com palavras ditas ou escritas, mas com o olhar e com o coração. Se descreveu no primeiro encontro exatamente como foi demonstrando ser ao longo das intervenções. Se dizia calmo e agitado, um menino bom e que gostava de conversar, de rir, de ajudar as pessoas; focado, e concentrado no que fazia. Mencionou a família e a importância que tinha em sua vida (Pré-intervenção, ANEXO A). O que nos surpreendeu nele desde o primeiro encontro, além de seu carisma, foi o interesse que demonstrou ter pela leitura, pelos livros e

pela escrita. Sempre se mostrou muito participativo e prestativo, ajudava a carregar nossos materiais, introduzia conversas sobre assuntos diversos, se mostrava curioso sobre o projeto, etc. Notamos que na própria instituição, ele era muito querido por todos, desde o agente até o diretor. Como ele mesmo mencionou em sua escrita inicial, já havia participado de concursos municipais de escrita e foi vencedor. Talvez esse seria o motivo inicial de nossa maior aproximação afetiva, pois tínhamos algo em comum: o amor pelos livros e pela leitura. Com o passar dos encontros, percebíamos esse garoto como alguém que ia se diferenciando dos demais. Seu olhar sempre atento a tudo que mostrávamos, trazíamos ou solicitávamos mostrava o desejo em absorver cada palavra, cada imagem, cada momento. Quando soubemos que ele escrevia *rap* e poemas, pedimos para ler; a princípio, mostrou-se envergonhado, mas, com o passar dos encontros, ia trazendo o que escrevia na cela a partir das leituras que fazíamos juntos. Palavras de ódio, de raiva, de luta, de encorajamento e de amor compunham suas rimas que mesclavam sentimentos de dor e de alegria. A cada encontro, suas reflexões tornavam-se mais profundas; deixava em seus relatos diários muito mais do que impressões acerca das leituras que fazia, ele as relacionava com o mundo e com as coisas ao seu redor; projetava sonhos, não só para si, mas para toda a sociedade (EMICIDA, Diário das Intervenções, ANEXO B). Com esse menino aprendemos que o amor, a compaixão e os bons sentimentos podem brotar de qualquer pessoa, em qualquer lugar. Emicida transbordava esperança onde havia pouca. Transmitia paz onde era quase impossível percebê-la. Era um pouco de cor em meio às cinzas. Era solidário com os colegas desde em auxiliar na escrita até em dividir os pequenos lanches que levávamos para eles; sempre dividia o seu com alguém. Em sua reescrita sobre si, é possível notar um pouco o que representou a relação que estabelecemos: ele, a leitura e nós:

Depois de todos os nossos encontros, com certeza, eu já não sou o mesmo, pois com todos os textos e aulas, eu pude me conhecer melhor. Vi que tem sim como vencer na vida sem o mal; um exemplo para mim é a profe Iza que veio de família humilde e já está virando doutora. Eu gosto de escrever, mas agora aprendi a gostar da literatura e do português também porque sei que tenho que escrever as palavras do jeito certo para as pessoas entenderem o que estou sentindo. Tô sem palavras para dizer o quanto que a profe foi importante pra mim, porque agora penso diferente sobre vários assuntos e quero passar o que eu aprendi pros moleques lá da comunidade, mostrar pra eles que a vida loka não é a solução. Eu escrevo bastante poesias, não sei o que fazer com elas ainda, quem sabe um dia, se Deus quiser, posso escrever um livro. E era isso, sou uma pessoa mais feliz e grata por tudo que a professora nos ensinou. (EMICIDA, Pós-intervenções, ANEXO C).

Ao final das intervenções e, mais ainda, ao ler a escrita final do Emicida, temos a certeza de que aquilo que nos unia, a leitura/literatura, foi muito mais forte do que o que nos separava: a prisão. O menino descreveu o que nos propomos fazer durante o trabalho e que

já mencionamos no capítulo 3.1.3 sobre o que Rancière (2015) desenvolve acerca do ensino universal e sobre a igualdade das inteligências. Colocar-se em pé de igualdade com aqueles que se quer aprender/ensinar é a primeira qualidade do mestre ignorante. Emicida se identificou com nossa história de humildade e de perseverança, de estudos, de esforços e de ignorâncias (para aludir a Rancière, 2015) a fim de atingir os objetivos. Ele percebeu e relatou que via como uma necessidade o domínio da língua a fim de fazer-se compreender. Ele constatou e reproduziu em seu texto diário aquilo que Michèle Petit afirma em seus estudos sobre as ações de leitura e escrita. Diz ela que “a manipulação da escrita é um instrumento de poder”. (PETIT, 2009b, p. 12). Assim, Emicida se mostrou detentor desse poder e, com ele nas mãos, se percebeu como sujeito que pode influenciar a vida de outros “moleques da comunidade e mostrar pra eles que a vida loka não é a solução”. Através da descrição que Emicida refez sobre si, percebemos que as intervenções e o contato com a literatura se mostraram para ele como “um auxílio para elaborar seu mundo interior e, portanto, de modo indissolúvelmente ligado, sua relação com o mundo exterior”. (PETIT, 2009b, p. 5). O fato de não saber o que fazer com os textos que escreveu tem relação direta com seu futuro ao ultrapassar os muros do Case. Emicida também não sabia como seriam seus dias fora do lugar que habitava naquele momento, mas projetava o sonho de escrever um livro e levar seus poemas até os seus a fim de mostrar que “é possível vencer na vida sem o mal”. O fato de se descrever como uma pessoa mais feliz, nos co-move (Larrosa 2015) a participar dessa felicidade, mesmo que seja em pequenas manifestações. Por isso, mesmo depois de termos encerrado o trabalho de pesquisa na instituição, estivemos com ele por algumas vezes, auxiliando na escrita do que seria o projeto inicial de seu livro¹⁴ e, também, quando recebeu novamente a premiação municipal do projeto Recria, no mês de novembro de 2016, já mencionado neste trabalho.

O garoto Renegado tinha dezessete anos e estava privado de liberdade há catorze meses quando começamos as intervenções. Econômico com as descrições, em sua escrita inicial falou sobre aspectos físicos (magro, branco, olhos castanhos) e psicológicos (tranquilo, tímido, calmo e feliz; às vezes, é bravo). Destacou seu sofrimento na vida e o apoio da família, indispensável para suportar a situação de estar aprisionado. Em suas anotações diárias, Renegado também mostrou-se bastante sucinto naquilo que escreveu. É possível notarmos um sentimentalismo velado em suas descrições, principalmente quando

¹⁴ Segundo nos informaram no Case, haveria interesse da instituição em patrocinar e/ou buscar auxílio de patrocínio para a publicação de um livro de poemas dos meninos Emicida e Gog. Infelizmente, até a impressão desta tese, não tivemos notícias de que a publicação foi possível.

rememorava situações vividas na família. A maioria de suas reflexões foram centradas nas interpretações que ele fazia dos textos e a relação com a realidade compreendida por ele. Reiteradamente, o menino mencionava os encontros que realizamos com eles como uma oportunidade de aprendizado, como se a leitura estivesse ensinando algo a ele (RENEGADO, Diário das Intervenções, ANEXO B). Em sua escrita final, o garoto retomou essa ideia da utilidade da leitura:

Eu sou uma pessoa como qualquer outra. Tenho defeitos e elogios. Eu mudei bastante para melhor, o pior tem que ficar no passado. Eu estava com pensamentos ruins e bons, agora eu só penso nos bons, nas coisas que me fazem melhorar a cada dia; nos meus erros eu aprendi a acertar e aqui neste lugar é o que não me mata, apenas me fortalece. Com a ajuda do conhecimento eu hoje estou recuperado daquilo que não presta. Eu lhe agradeço por tudo. (RENEGADO, Pós-intervenções, ANEXO C).

Essa visão utilitária da leitura foi reforçada na escrita final do menino como se fosse sua salvação pois, segundo ele, o conhecimento o libertou do que não presta; acertar era sinônimo de manter-se vivo. Notamos aqui, o que Petit reflexiona quando afirma que não devemos opor a leitura instrutiva à que estimula a imaginação, pois quando aliadas “podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho”. (PETIT, 2009b, p. 28). Contudo, mesmo que esse garoto revelou ter uma visão utilitária das leituras que realizamos juntos, demonstrou através de suas anotações o quanto o que leu transbordou essa concepção, pois por muitas vezes mencionou as saídas do texto para imaginar e dialogar com seus próprios pensamentos de forma prazerosa e simples; o “sentir-se bem” surge como possibilidade a partir das leituras que fez e revelaram, na verdade, que ele permitiu ver as leituras também como os passos fora do caminho sobre os quais Petit (2009b) menciona. Assim, essa utilidade que ele tanto reitera nada mais é do que a percepção da inutilidade da literatura (ORDINE, 2016), que agia em seu interior de modo desprezioso que o mantinha vivo e que o fortalecia, mas, sobretudo que o fazia, segundo o que ele afirmou, tornar-se uma pessoa melhor.

Criolo, menino de dezessete anos, estava privado de liberdade há dezenove meses. Em sua Pré-intervenção, escreveu sobre aspectos físicos (moreno de cabelos pretos e meio gordinho) e psicológicos (meio bravo, estourado, cheio de mágoas), mas o que mais nos chamou a atenção é que foi o único dos nove garotos a mencionar questões pessoais de maneira tão completa. Criolo fez uma mini narrativa onde resumiu sua vida (tão jovem e sem ninguém para responder por ele; se declarava não ter nenhum responsável, porém revelou ter um filho). Também destacamos o fato de já nos dizer sobre suas projeções de

futuro ao mencionar querer estudar e trabalhar com mecânica de carros (Pré-intervenções, ANEXO A). Acreditamos que ao mostrar sua história de vida e seu desejo de futuro, queria nos dizer desde o início que apesar de não ter ninguém com quem contar, ele se importava com seu filho, por isso idealizava uma vida para viver com ele. Criolo não se mostrava nada simpático; muito calado, sem sorrisos, seu olhar era cabisbaixo e triste. Assim o percebíamos. Não participou do segundo encontro, sobre a temática da música, porque estava no isolamento¹⁵. Durante as intervenções era um dos mais calados do grupo, mas suas escritas mostravam-se bastante reflexivas para um adolescente que cursava o oitavo ano. Ouvia sempre atentamente os textos que líamos e, com olhar curioso, deixava entrever seu desejo de expressar-se, porém, o fazia apenas no papel; a oralidade não era muito o seu forte. A cada encontro, notávamos que Criolo se envolvia mais com os textos, deixava-se tocar por eles de uma maneira que nós não conseguíamos fazer; o diálogo acontecia, primeiramente, entre ele e os textos, nós entrávamos no cenário depois das cortinas se fecharem e, somente em casa, quando poderíamos ler o que ele tinha escrito, é que descobríamos o que Criolo nos permitiu saber sobre o que os textos disseram sobre ele. Por isso, por muitas vezes (praticamente todas), no momento de transpor os textos do dia para o computador, era impossível contermos as lágrimas. Em suas reflexões quase sempre mencionava o poder dos textos interferindo em seus posicionamentos e revelando quem ele era e o que projetava para si. Então, compreendemos melhor o que Petit (2009b) declara sobre a leitura ter relação direta “com o segredo, com a noite, com o amor e com a dissolução da identidade” (p. 35). Assim, se o mundo lhe negava acolhida, entendimento, generosidade, os textos estavam aí para cumprir esse papel; era o momento em que o garoto se desintegrava e reintegrava consigo mesmo. Por algumas vezes, escrevia textos em sua cela e nos entregava, mas não nos permitia que lêssemos em voz alta. Era como se essa escrita fosse uma confissão; eram revelações que não poderiam ser feitas a outros, somente a nós era permitido conhecer. Em sua escrita final, notamos que a angústia revelada no primeiro texto através da breve narrativa de história familiar e a mágoa com relação ao que a vida lhe oferecia deram lugar às possibilidades, aos sonhos, à magia:

Sou meio reinento, mas também sou muito carinhoso. Tenho outros pensamentos. Parei de pensar no passado e agora vivo o presente e vou planejando meu futuro. Sou meio triste por causa de tudo que já me aconteceu, mas sei que todos os textos que estudamos fazem bastante diferença na minha vida; me fizeram gostar mais da leitura de livros e também de criar meus poemas e rimas. Hoje sou diferente do que

¹⁵ Uma espécie de reclusão total; um espaço pequeno e solitário para punir os meninos quando descumpriam as regras da instituição. Não nos foi revelado o motivo pelo qual o garoto permaneceu neste local.

eu era quando comecei a vir nos encontros. Isso me fez um bem que nem sei explicar direito, só sei que aqui eu me sinto bem, me sinto fora desses muros que me separa e me limita, mas aqui isso é diferente professora. Muito obrigado por tudo o que a senhora fez por nós aqui. Isso é pra vida inteira; eu só tenho a agradecer por isso. Muito obrigado. (CRIOLO, Pós-intervenções, ANEXO C).

O fato de Criolo dizer que nossos encontros o estimularam a criar seus próprios textos e suas rimas aponta para uma autonomia com relação a sua própria identidade. O pesquisador Édson Sousa (1999), em artigo que escreve sobre a adolescência, afirma que essa é a fase da vida em que o ler e o escrever mudam muito de valor pelo fato de permitirem uma interrogação acerca do lugar que ocupa o sujeito, pois essa relação coloca esse leitor diante de uma alteridade que lhe é desconhecida e estranha. Contudo, nesse contato, há rupturas e vazios, tanto de conceitos pré-estabelecidos como também de caminhos que lhe são abertos. Para o autor, nesse período de crise em que se encontram os adolescentes, e no caso do garoto Criolo, uma dupla crise, por estar privado de liberdade, esses vácuos são fundamentais para que ele se construa como sujeito a fim de encontrar seu lugar entre o que deixou para trás (infância) e o que está por vir (idade adulta). Por isso o escrever é tão relevante para o garoto, pois ele foi capaz de olhar para o passado e perceber sua importância para o presente; ele conseguiu sair e ultrapassar os muros que o isolavam e limitavam, mas, principalmente, foi imprescindível para as projeções que fez do futuro: “isso aqui é pra vida inteira”.

Há um ano e oito meses, o jovem Gog, naquele período com dezoito anos, estava cumprindo medida socioeducativa no Case. Robusto, simpático e bastante falante, era o mais participativo do grupo. Muito interessado em todas as leituras, sempre questionava sobre as temáticas, a produção da obra, sobre os autores etc. Desde o primeiro encontro, em sua Pré-intervenção, tomamos conhecimento da sua relação com a leitura e a escrita; o garoto nos revelou que havia começado a ler e isso o motivou a querer realizar concursos. Um dos pontos que nos chamou a atenção foi o fato de ele mencionar aspectos físicos, mas dizer que não são relevantes e em seguida passou a descrever-se sob aspectos comportamentais e psicológicos: alegre, brincalhão, esperto, às vezes, irritado porque a prisão não é fácil. Acreditamos que esse menosprezo pela descrição de aspectos referentes ao físico seja por influência das leituras de livros espíritas que ele dizia fazer. Mencionou também estar tentando mudar, ser uma pessoa melhor. Há, em sua descrição, menção de ter praticado o mal, estar arrependido e buscar a remissão desse pecado através da espiritualidade; disse querer trabalhar em um centro espírita (Pré-intervenções, ANEXO A). Acreditamos que as leituras que esse menino fazia até então estavam intimamente relacionadas à espiritualidade

e religiosidade, o que o ajudavam a suportar “esse lugar que não é fácil”, conforme ele citou. Contudo, a cada encontro que realizávamos e que, então, ele mantinha contato com narrativas, poemas e *rap*, Gog parecia empolgar-se mais. Participava, com muito entusiasmo, de cada discussão. Suas escritas diárias revelavam seu interesse pelas temáticas sociais e o quanto acreditava que com as leituras que realizou teria aprendido mais sobre o mundo e sobre si mesmo. Em muitas de suas descrições o garoto revelou que os textos permitiram que olhasse para trás e visse sua vida (infância, família...), sua realidade atual e pudesse projetar as mudanças que julgava serem necessárias para tornar seu futuro melhor. Gog nos revelou que a leitura trouxe pra sua vida a esperança de modificar seu futuro.

Eu mudei muito minha forma de pensar. Com as aulas me apeguei muito com a literatura e sei que com a leitura posso ajudar as pessoas. Eu me tornei mais calmo e até um pouco mais esperto por causa do conhecimento e dos textos. Eu assinei um propósito de fazer rap para mostrar meus sentimentos e ajudar a comunidade. Eu tive uma certeza que a leitura pode mudar as pessoas pois eu mudei para melhor. Virei um poeta, pois rap também é poesia e aprendi que posso fazer a poesia virar uma denúncia. (GOG, Pós-intervenções, ANEXO C).

O garoto não se contentava apenas em “ser ajudado” pela leitura, ele desejava “ajudar pessoas”; queria continuar a unir os elos da corrente. Mas, como esse menino foi ajudado pela leitura? Essa prática o tornou mais calmo e mais esperto? Se essa afirmação for aceita à primeira mão, sem analisar cada escrita do menino, vamos de encontro ao verdadeiro propósito da experiência de que teoriza Jorge Larrosa (2003), que nada tem a ver com a ideia de confortar, tampouco de acalmar ou ensinar. Pelo contrário, a leitura desestabiliza, deforma, transforma. Contudo, ao analisarmos as escritas diárias de Gog, notamos que as leituras que lia nos encontros eram diferentes das que costumava ler, distintas das que lhe foram apresentadas até então, assim, nunca havia podido ver-se nos textos que lia; a partir das intervenções, pode pensar em si e, então, os poemas, as narrativas e os *rap* que tanto gostava implicaram um movimento de desidentificação (Larrosa, 2003). Assim, esses textos adentraram em sua mais profunda intimidade, aguçando sua imaginação, seus desejos, suas ambições. Por vezes, as leituras o fizeram vulnerável, principalmente quando tematizaram a infância, a família e a liberdade levando-o a refletir sobre suas crenças e suas ações. Por outras vezes, a magia das palavras lhe permitiram ser quem não era, suspender sua condição e sair daquele lugar, pois agora ele “virou um poeta”. Assim, as afirmações do menino que mencionaram a leitura apenas como alento e como forma de aprendizado, de instrução, não se sustentaram. Os textos, certamente, foram lidos, mas o que percebemos é que Gog refletiu não simplesmente sobre o texto e as interpretações cabíveis,

mas sobre suas próprias histórias, sobre o que pode ver de si a partir das escritas de cada autor que leu; fez constatações e também contestações sobre sua própria vida, sobre os limites de seu pensamento, sobre seu passado, seu presente e seu futuro. Constatou que o *rap* pode ser poesia e “virar denúncia”, que pode ser contestação que ele quer protagonizar e, assim, construir e ser o personagem principal de suas próprias narrativas.

Racionais, garoto de dezoito anos, privado de liberdade há doze meses, escreveu em sua Pré-intervenção algumas informações sobre sua família. Fomos percebendo ao longo dos encontros que esses dados determinaram suas ações e influenciavam na sua maneira de ver o mundo. Julgou importante mencionar que era feliz, possuía nove irmãos, mas que não conhecia alguns deles, que teve infância pobre, vivia apenas com a mãe viúva, eram evangélicos; era uma pessoa dedicada e gostava de interagir com os outros (Pré-intervenções, ANEXO A). Um garoto não muito falante, bastante tímido e introspectivo, mostrava, em suas escritas diárias, reflexões sobre uma sociedade injusta e desigual, que discrimina e não acredita nas transformações das pessoas. Notamos que os textos que levantavam questões polêmicas como, por exemplo, racismo, preconceito, pobreza e corrupção o deixavam agitado e, por isso, vencida sua timidez e se pronunciava, sempre relatando situações que havia presenciado ou que tinha tomado conhecimento; fazia duras críticas aos políticos corruptos e aos governantes que agem com descaso para as situações de pobreza e dos serviços públicos que deveriam ser de qualidade e não são. Nas temáticas relacionadas à família, ao amor, à amizade e/ou à liberdade notávamos que nele havia mais introspecção e, por isso, preferia calar e manifestar-se apenas através da escrita, com muito saudosismo e carinho (Diário das Intervenções, ANEXO B). Mesmo tendo mencionado serem evangélicos e ter a presença do discurso bíblico em casa (citou que sua mãe lia a Bíblia), foram poucas referências à religiosidade nos relatos. O mais expressivo, percebemos na escrita final:

Agora sim eu posso dizer que encontrei meu rumo; eu creio que através da literatura pode existir mudanças. Me sinto uma pessoa especial, pois eu agora acredito que existem pessoas que se importam com a gente. Hoje eu tenho a paz em meu interior; sou feliz apesar de todas as dificuldades. Sei que tudo isso é passageiro e que a vitória logo vai chegar. Também sou muito grato a você profe Iza, pois você foi a minha inspiração. Obrigado por acreditar na gente e nos provar que nada é impossível. (RACIONAIS, Pós-intervenções, ANEXO C).

Qual seria o rumo que Racionais encontrou? Quais as mudanças que ele acredita que podem existir através da Literatura? O menino diz sentir-se especial pelo simples fato de alguém importar-se com ele. Notamos que a prisão não havia aprisionado somente o corpo

do menino, ela o impossibilitava de ver-se como alguém possuidor de algo bom que merecesse o apreço de alguém. Dessa forma, preparar atividades especiais de encontro com a leitura, a música e as outras artes além de dar oportunidade para conversar, para olhar, para rir e para cantar foram, para esse garoto, ações suficientes para oportunizar o reencontro com a sua paz interior. Acreditamos que o silenciamento que fez o garoto a fim de deixar as leituras agirem dentro de si possibilitaram essa reaproximação consigo mesmo. Como afirma Petit (2009a), a recomposição da identidade se dá através da leitura “como um processo aberto, inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação” (p.50). Dessa forma, nos dizeres da pesquisadora, nos tornamos agentes de nossas vidas. Assim, podemos compreender a escrita de Racionais quando fala que encontrou seu rumo. De acordo com o que compreendemos de Petit (2009a), as leituras lhes permitiram tomar distância crítica e passar a compreender melhor a si mesmo, o outro, o mundo. Quando Racionais referiu-se a si próprio e às transformações que dizia ter sofrido, ele também estava, de certa forma, referindo-se ao mundo exterior, porque para dar conta de si, para saber sobre si, precisa antes distinguir, por um lado, o que se refere a ele mesmo e, por outro, o que diz respeito ao mundo, atribuindo valor e sentido a ambos. Assim, é possível que o garoto tenha distinguido entre si e seus outros eus quando, a cada encontro, se permitia a realização do processo de olhar/analisar/refletir acerca do mundo/dos outros eus. Essa é, então, sua identidade subjetiva (MORIN, 1996), que, aos poucos, o menino foi descobrindo em si.

O jovem que foi nomeado como Gabriel Pensador tinha dezoito anos de idade e se encontrava em privação de liberdade há treze meses. Sempre muito calmo e pensativo, procurava as palavras que julgava certas, tanto ao falar quanto ao escrever. Em sua Pré-intervenção, utilizou-se de aspectos físicos (de cor branca, alto e com cicatriz na boca) e comportamentais (calmo, carinhoso, amigo) para se autodescrever. Deixou claro que não tolerava falsidades e traições (Pré-intervenções, ANEXO A). Na maioria das vezes se mantinha calado ao entrar e sair do recinto dos encontros; também não conversava muito com os demais meninos. No entanto, sempre estava disposto a realizar as leituras em voz alta e a participar das conversas sobre os textos. Em suas escritas diárias, relacionava as leituras com suas vivências e perspectivas de futuro. Em diferentes relatos, apontou os encontros com a leitura como uma oportunidade de aprendizado que lhe trouxeram conhecimentos que dizia não possuir. Também nos chamou a atenção o fato de que, em duas situações, o garoto dizer que a leitura o fazia esquecer de sua condição de prisioneiro e permitia sair do lugar onde estava (GABRIEL PENSADOR, Diário das Intervenções, em

20.08.16 e 27.08.16, ANEXO B) a fim de ser feliz ou viver outras vidas, assim como faz um aventureiro, para utilizar as metáforas de Larrosa (2003). Isso porque, explica o pesquisador, cada viajante/aventureiro realiza uma viagem diferente porque a leitura não pode ser vista/trabalhada como algo técnico, pois não podemos determinar seus efeitos; seus resultados não podem ser antecipados. Assim, Larrosa declara que, como o aventureiro jamais pode afirmar que não se perderá ou desviará do caminho a fim de contemplar o que vê, não podemos nós determinar/mensurar o grau de envolvimento e de suspensão que os textos criaram/proporcionaram/permitiram a cada leitor. Contudo, há um relato do menino Pensador que julgamos ser de extrema importância acerca dessa experiência de leitura que os meninos em privação de liberdade se permitiram vivenciar e que revela um sentimento de amor e delicadeza que destoam do que se pode encontrar em um lugar tão carregado de dor, ressentimentos, arrependimentos e/ou vingança. Referimo-nos ao encontro em que tratamos da temática da Música, quando Pensador estabeleceu uma associação entre a poesia e o nascimento de sua filha (GABRIEL PENSADOR, Diário das Intervenções, em 04.06.16, ANEXO B). Notamos que não se tratava apenas de uma leitura que o conduziu aos prazeres dessa lembrança, como diz Petit (2009a), mas sim, a poesia o auxiliou a simbolizar. Dessa forma, a vida, o amor, a beleza, os sentimentos de bondade e de renovação associados ao nascimento de sua filha, algo que ele reencontrou no texto poético. As menções à família sempre foram uma constante nas escritas deste jovem, o que permitia deixar um rastro de sensibilidade, delicadeza e carinho em cada palavra que escrevia. No entanto, em outras escritas, percebemos muito claramente sua indignação diante de questões sociais e o conhecimento da realidade que vinham à tona nas narrativas, nos poemas e nos *rap* que líamos e ouvíamos. Mostrou em muitos relatos seu posicionamento crítico quando, por exemplo, disse que a sociedade transforma as pessoas no que quiser com o intuito de nos dominar (GABRIEL PENSADOR, Diário das Intervenções, em 10.09.16, ANEXO B) e que o estudo é fundamental para lutar contra aqueles que se acham superiores a nós (Diário das Intervenções, em 30.07.16, ANEXO B). A visão crítica que o garoto disse ter ampliado a partir dos encontros que tivemos também se manifestou na escrita final:

Agora eu sou uma pessoa mais interessada pelos estudos. Com os encontros cada dia eu fui me apaixonando mais pelos livros. Antes dos encontros, eu não dava valor para a leitura, para os estudos, mas com o andar dos encontros eu fui me envolvendo e fui vendo que os estudos e a leitura é tudo para uma pessoa porque ele ninguém pode tirar e com os livros eu posso saber meus direitos. Antes eu era mais nervoso e agora não; eu pego um livro de ação e viajo naquilo; é muito bom porque minha mente fica livre e eu me sinto livre. (GABRIEL PENSADOR, Pós-intervenções, ANEXO C).

A leitura tornou-se para este jovem o rompimento do isolamento em que vivia. Petit (2009a) discute essa questão quando diz que essa ruptura proporcionada pela leitura abre possibilidades de acesso a espaços mais amplos dos quais, anteriormente, o leitor não podia adentrar. No caso deste menino, notamos essa percepção quando ele disse que não tinha conhecimento dessa realidade e que, a partir das intervenções, tornou-se sabedor de seus direitos. Assim, os encontros com esses adolescentes se construíram, também, como um espaço que permitiu dar voz a quem, mesmo tão jovem, não tinha, pois o sistema faz com que eles mesmos alimentem a ideia de que são delinquentes e, portanto, não merecem ser tratados com respeito. O garoto Pensador disse estar pronto para ocupar os espaços amplos de conhecimento, garantiu ser capaz de ser livre porque o conhecimento ninguém mais poderá lhe tirar. Assim, como vemos nos estudos de Petit (2009b), quando escreveu sobre os adolescentes franceses que viviam em situação de pobreza e violência, o garoto Pensador também disse ter se decidido por não usar os rótulos estigmatizantes que o sistema prisional insistia em lhe dar e, assim, quebrou a lógica do sistema, pois ele disse perceber no conhecimento dos livros uma possibilidade de adquirir o poder para dominar a palavra e não mais deixar os outros falarem por si. No entanto, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que esses garotos tornar-se-ão pessoas virtuosas por conta da leitura, mas poderão, sim – conforme percebemos na reescrita que Pensador fez de si ao mencionar ser sabedor de seus direitos – tornarem-se mais críticos com relação as suas vidas e à sociedade como um todo e perceberem que é possível sair do caminho que tinham automaticamente traçado para eles, e, então, construir suas próprias estradas, assumindo o que Petit (2009b, p. 102) chama de cidadania ativa.

Titãs, garoto de dezoito anos, estava privado de liberdade há oito meses. Quase sempre calado durante os encontros, deixava transparecer muita tristeza em seu olhar. Nos primeiros dias em que estávamos juntos, não queria ler em voz alta, acreditamos que seja por sua grande dificuldade na leitura, ele frequentava o sexto ano, provavelmente havia abandonado a escola há muito tempo. Mas, com o passar dos encontros, foi perdendo a timidez e sentindo-se respeitado em suas dificuldades e, então, participava das leituras e discussões. Em sua Pré-intervenção, tomamos conhecimento de sua realidade familiar: possuía nove irmãos que viviam apenas com a mãe, pois seu pai falecera quando ele tinha nove anos. Mencionou suas características físicas (baixinho, da cor branca e de olhos castanhos) e deu o recado: não gostava de falar sobre sua vida na rua; disse ser impaciente e chato. Titãs destacou uma atividade que gostava de fazer: ficar sozinho para poder lembrar

da infância e do quanto era bom ser criança, pois não possuía maldade; dizia ser bastante inocente (Pré-intervenções, ANEXO A). Essa fuga para o lugar e tempo perfeitos era a maneira que o garoto encontrava para manter-se em equilíbrio na prisão, pois lembrando da infância, ele também recordava dos nove irmãos que estavam lá fora, esperando por ele. Assim, alimentava o sonho de que quando saísse dali recomeçaria uma vida, em outro lugar, auxiliando a mãe com os irmãos. Nesse sentido, Eliana Yunes (2002) fala sobre a importância da rememoração do vivido a fim de que o sujeito possa construir sua própria identidade, contudo, a nostalgia não deve ser o ponto forte, mas sim, o lembrar deve ser visto como uma maneira de reconhecer-se. O garoto Titãs, assim como os demais meninos, tinha um tempo real à sua disposição; um tempo que demorava a passar e, ao qual, ele estava subordinado. Contudo, durante esse período em que estava privado de liberdade, o ritmo frenético da vida contemporânea – que nos faz consumir de tudo sem reter praticamente nada de significativo – foi freado e, dessa forma, tornou-se mais fácil encontrar e dar o tempo para a memória, para lembrar, para rememorar, para ressignificar-se. É aí que entra a literatura como uma possibilidade de provocar a sensibilidade, que, de acordo com Eliana Yunes, é a porta de entrada para as paragens do pensamento (2013); através dos poemas, do *rap* e das narrativas, o menino reconheceu sua história pessoal e viu possibilidades de mudar o rumo que até então estava traçado. Por ser ele um menino pobre, décimo filho de mãe viúva, com dezoito anos e privado de liberdade não lhe restavam muitas alternativas e, por vezes, nem sonhos. Porém, ele disse querer subverter essa lógica e mostrar para todos, inclusive para nós, que poderia fazer e ser diferente; é o que ele nos revelou em sua reescrita final:

Eu sou assim, depois da primeira aula da professora Izandra passei a dar valor às coisas simples da vida. Aprendi a amar o próximo. Acredito que a literatura transforma. Sei agora o que é liberdade de verdade. Sou unido com os colegas que aprenderam comigo. Dou valor à paz. Sou mais dedicado. Isso é um bem que ninguém pode tirar de nossos corações, mente e alma, mas tudo isso, é graças à senhora, professora. Espero daqui uns tempos nós podermos nos ver e vou poder contar com orgulho para senhora que eu mudei e sou outra pessoa; um homem honesto, de dignidade e respeito. Bom, é isso. Obrigado por você existir. (TITÃS, Pós-intervenções, ANEXO C).

Nessa reescrita, o menino Titãs nos deu pistas de como os encontros o fizeram perceber algo sobre ele que talvez não soubesse: sua capacidade de pensar sobre o mundo e sobre si, através das leituras. Quando diz ser unido aos colegas que aprenderam com ele e que agora é mais dedicado, vemos que sua timidez em não querer ler ou falar nos primeiros encontros demonstrava seu sentimento de inferioridade com relação aos conhecimentos

escolares. O menino de poucas palavras e muita escuta encontrou tempo/oportunidade/encorajamento para olhar para si. Nesse olhar, se reconheceu como alguém que também pode falar, se manifestar e ser ouvido. Em seus curtos relatos diários, Titãs fez menção aos textos lidos no dia e o que eles despertaram em si. Acreditamos que esse menino se via como alguém incapaz de aprender na escola; em uma das primeiras intervenções, ele disse que em nossos encontros sabemos explicar bem e por isso ele entendia o que dizíamos (TITÃS, Diário das Intervenções, ANEXO B). Reiteradamente, há palavras de gratidão ao final de suas escritas, sejam elas por causa de algum lanchinho ou doce que lhes dávamos ou até por apresentar algum *rap*, poema ou texto que tenha gostado muito. Assim, notamos que as intervenções cumpriram um papel que foi muito além de mostrar ao garoto que ele possuía condições cognitivas para aprender. Devido ao seu comportamento durante as intervenções e a algumas escritas dos primeiros encontros notamos que talvez tenham lhe dito durante toda a vida que ele possuía limitações cognitivas. Contudo, cada encontro provou a ele que a experiência com a leitura pode despertar sentimentos e desejos de sonhar que talvez não soubesse que possuía e, por isso, sentia a necessidade de agradecer a cada nova oportunidade e afirmar seu desejo de que nós possamos, um dia, comprovar toda essa (trans) formação. Percebemos que com o menino Titãs ocorreu o que Petit (2009b) defende em seus escritos sobre os adolescentes leitores que, ao conhecerem o que os assustam, podem enfrentar com maior firmeza esses obstáculos e medos. Assim, se ele já pode nomear, significa que conheceu e, se conheceu, pode lidar com isso. Acreditamos que as leituras que Titãs realizou juntamente com seu grupo funcionaram como “elaborações linguísticas complexas” (PETIT, 2009b, p. 135) que nomearam suas próprias feridas, medos e angústias e, por darem-se a conhecer, tornaram-se menos assustadoras e possíveis de serem enfrentadas e reelaboradas.

Os comentários que traçamos sobre os nove meninos e suas reescritas acerca de si, a partir dos encontros com a leitura e outras manifestações de arte, estão embasados na possibilidade que abrimos aos garotos de terem acesso ao que Petit (2009b) chama de “direitos culturais, o acesso a um universo cultural mais amplo” (p. 177). A intensidade do contato que cada um teve com diferentes gêneros literários, distintos ritmos e melodias musicais e diversas manifestações artísticas aponta para, segundo a autora, a maior característica da leitura: a diversidade. Dessa forma, notamos o quanto esse contato foi importante para que cada um pudesse (re) elaborar suas próprias histórias, se (re) construir e, quiçá, não se perderem naquilo que a autora nomeia como “identidades postiças” (ibidem).

Se retomarmos as Pré-intervenções (ANEXO A) dos meninos, veremos que todos eles se descrevem utilizando alguma qualificação de cunho depreciativo ou negativo: agitado, louco, bipolar, bravo, irritado, estourado, cheio de mágoas, não gosta que o irrite, impaciente, chato. Isso comprova o que a pesquisadora catalã Marta Venceslao (2012) explica sobre a representação institucional do jovem delinquente, que quase sempre se habitua a ser classificado de acordo com características de cunho pejorativo ou aviltante e, assim, passa a acreditar que estas são as que melhor (ou as únicas) o definem como sujeito. Em algumas descrições feitas pelos meninos, os aspectos negativos são muito sutis, utilizam apenas um vocábulo para se auto definirem, como no caso de Gog, Emicida e Beethoven. Já os demais, utilizam mais de uma palavra, ou até frases, para caracterizarem-se como tal.

Em contrapartida, ao lermos as Pós-intervenções, percebemos uma significativa mudança/substituição no uso desses vocábulos; todos os meninos retomaram suas descrições e se descreveram utilizando apenas termos que os valorizaram positivamente: pessoa boa, humilde, calmo, culto, esperto, dedicado, estudioso, feliz, mudei para a melhor, me sinto fora dos muros, em paz. Esse novo olhar dos meninos para dentro de si, seja ele verdadeiro ou não, não sabemos ao certo, reflete nosso próprio olhar enquanto pesquisadores que acreditamos no que diz Petit (2009b) sobre o trabalho do mediador de leitura que é construir pontes; e foi exatamente isso o que nos propusemos a realizar durante esses meses de mediação. Entre o como os garotos se consideravam/viam/sentiam no primeiro encontro e como se descreveram ao final, muitas histórias tornaram-se conhecidas e outras foram revisitadas. O olhar para o passado, que para muitos tornava-se difícil por inúmeros motivos (dores, decepções, medos, saudades), foi muito importante para essa (re) construção de identidade. Perceber que através de narrativas, músicas, poemas e diferentes manifestações artísticas poderiam dar a (re) conhecer suas próprias histórias representou a solidificação da ponte sobre a qual se refere Petit (2009b). A cada novo encontro, os textos permitiam essa travessia; o ir e vir sobre essa ponte, se revelava o elo entre o passado, o presente e o futuro. Assim, foi possível que os garotos se percebessem não apenas como pessoas irritadas, nervosas, explosivas, tristes, cheios de mágoas ou bipolares, porque eles nem sempre foram assim.

Acreditamos que a construção daquela primeira imagem sobre si levou em consideração, principalmente, os motivos individuais porque cada um estava privado de liberdade e essa representação predominava e se sobrepunha a qualquer outra que pudesse estar guardada no interior de cada um. Aquela imagem pejorativa que haviam construído era reforçada até pela própria organização do sistema prisional que os lembrava o tempo todo de

sua condição de prisioneiros perigosos e violentos que mereciam ser tratados com repressão e/ou hostilidade: vigias, revistas, estar trancafiado em uma pequena cela durante a maior parte do dia, inclusive durante as refeições, banhar-se com a presença de um guarda, entre outras situações. Acreditamos que, a partir do momento em que cada um se permitiu cruzar a ponte de que fala Petit (2009b), foi encontrando marcas de si pelo caminho e percebendo que poderia ser outra coisa que não aquela pré-determinada pelo sistema que o levou, o mantinha e o queria manter na prisão. Contudo, não queremos aqui afirmar, tão pouco acreditar cegamente, que os livros e a leitura serão a salvação desses meninos que cometeram atos infracionais e que, depois das intervenções que realizamos, se redimiram e nunca mais entrarão para o mundo do crime, mas, afirmamos, sim, que esses mesmos livros abriram possibilidades de reflexão sobre suas próprias vidas, condutas, presentes e futuros. Onde antes havia somente dor e tristeza, há sonhos e esperanças. Acreditamos que a magia das palavras que eles leram, ouviram e internalizaram se fez presente em suas escritas finais e apontam para, indo contra a lógica especular, a esperança e a ousadia em projetar seu futuro.

Notamos que mesmo tendo, por muitas vezes, opiniões parecidas sobre os assuntos que abordamos nos encontros, cada um dos meninos apropriou-se deles de maneira individual, porque “um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia” (PETIT, 2009b, p. 177). Quando mencionamos as opiniões que se aproximam, referimo-nos, principalmente, aos textos que discutiram questões sociais e políticas, pois a maioria dos garotos, conforme já mencionamos, são oriundos de famílias pobres que têm a mãe como única provedora. Assim, conheciam as mesmas dificuldades econômicas e, portanto, sabiam como é viver em uma sociedade excludente. Contudo, as vivências são únicas, as experiências que cada um viveu pertencem somente a eles e, por isso, cada um sentiu e expressou os encontros de forma singular. A maioria dos garotos demonstrou consciência crítica com relação à sociedade e sua organização política, como é o caso do Emicida, Gog, Raul Seixas, Criolo, Racionais, Renegado, Gabriel Pensador, que reproduziram em seus Diários das Intervenções (ANEXO B) reflexões acerca de como os pobres, as minorias e os menos favorecidos são representados por quem está no poder e como isso influencia suas vidas. Já Beethoven e Titãs não revelaram em suas escritas a crítica de cunho social; seus comentários demonstraram mais gratidão pelos encontros e reflexões sobre os textos e si mesmos.

Durante os quase cinco meses em que estivemos com esse grupo de jovens privados de liberdade, notamos que eles, também, viam-se privados de atenção, de acolhida, de solidariedade, de um olhar atento. Por isso, quando nos propusemos a ler com eles em um espaço organizado em círculo, colocamos a leitura no centro de nossos encontros; fizemos dessa prática, aquilo que Eliana Yunes (2002) chama de vivências de partilha. O que nos interessava era a palavra, o estranhamento que ela causava em cada um de nós. Nos abríamos ao diálogo, à troca. O que fizemos, além de falar, é claro, foi, principalmente, escutar e dar voz – mesmo que seja entre quatro paredes e, ainda, vigiados por dois agentes penitenciários – àqueles que a sociedade, por um período, não quer mais ver nem ouvir. Acreditamos que esse foi o principal motivo por, reiteradas vezes, eles manifestarem gratidão pelos encontros. Em suas escritas diárias sempre havia, no final, o agradecimento, como se estivéssemos fazendo um favor por estar com eles.

Tanto para nós quanto para os garotos, foi uma surpresa ninguém ter desistido das intervenções. Os seis jovens que não estavam mais no grupo, conforme explicamos anteriormente, ou foram excluídos por questões de ordem interna da instituição, ou cumpriram seu tempo na casa e conquistaram a liberdade. Assim, participar de encontros sobre leitura nos sábados pela manhã, com temperaturas muito baixas, realmente, é um tanto desafiador para meninos prisioneiros. Contudo, por quatro vezes, os meninos nos disseram que os encontros lhes davam sorte, pois quatro deles haviam sido liberados pelo juizado antes de nossos encontros acabarem.

Tanto nas descrições diárias quanto nas escritas finais, os garotos mencionam a literatura/leitura como auxiliadora em sua transformação. Apontaram suas mudanças de pensamentos, de visão de mundo, de família e de sociedade a partir dos textos que leram. Assim, o que Larrosa (2003) fala sobre a experiência que forma, deforma e transforma pode ser aqui vista e, talvez, comprovada. Dizemos talvez, porque essa mudança que cada um diz ter sofrido somente poderá ser validada ao longo do tempo, em suas novas vivências. Contudo, por nossa pesquisa tratar do imponderável, levamos em consideração os depoimentos dos meninos e o que cada frase revela de cada um ao longo dos encontros que tiveram com a leitura, porque, conforme explica Eliana Yunes (2002), “a expressão do leitor é a sua ‘escrita’, leitura que se estabiliza por um momento, num poema, numa partitura, numa imagem para longe mover-se, pelos olhos de outros leitores” (p. 32). Assim, tanto o que registraram depois de cada encontro, como o que falaram durante as leituras compartilhadas, como as reflexões que realizaram no silêncio de suas celas, ou, ainda, nos diziam através dos olhares aflitos ou afetuosos de cada dia, nos mostraram e comprovaram o

que o contato com a leitura permitiu que vivenciassem e que deixarão rastros ao longo de suas vidas.

Os rastros de que falamos dizem respeito ao propósito assumido por alguns dos meninos, e revelados em sua escrita final, de seguirem lendo e fazendo da leitura um suporte para encarar a dor diária das dificuldades da vida. Outros, disseram querer utilizá-la como força motriz que os impulsionará a denunciar e a agir diante dos problemas de uma sociedade injusta e desigual. Ainda há os que disseram fazer da literatura o ritmo que vão seguir para esclarecer outros meninos como eles a não seguirem o caminho do crime. Há, também, simplesmente, aqueles que se permitiram parar para pensar sobre si a partir do que as leituras trouxeram para eles naquele momento. Assim, os sinais deixados pelas palavras de diferentes autores unidos às impressões de cada menino leitor que compartilhava suas experiências no nosso círculo de leitura contribuíram, certamente, para atravessar a ponte que construímos rumo a essa mirada ao interior a fim de que cada um pudesse suspender sua condição temporária de jovens prisioneiros para se perceber como seres únicos e com possibilidades de se (re) construir, sempre e permanentemente.

4 O ARRANJO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência de leituras compartilhadas com os meninos do Case, Caxias do Sul, a qual descrevemos e discutimos neste trabalho refere-se, dentre tantas outras representações, a uma forma de conectar-nos com os sentimentos que compartilhamos com esses garotos, não importando de que lado do muro estamos no momento. O que descrevemos aqui diz respeito a uma experiência ao mesmo tempo real, imaginária e simbólica que tivemos com a leitura onde nasceram possibilidades de vivenciarmos/desfrutarmos a magia, tanto para os garotos quanto para nós, pesquisadores. Para eles, acreditamos que tenham sido momentos de viver, mesmo que durante pouco tempo, situações de vida que desde sempre lhes foram negadas por tantos motivos e que, durante os encontros e, quiçá, a partir deles puderam repensá-las, projetá-las, reconstruí-las com a ajuda de narrativas, *rap* e poemas. Para nós, significou a oportunidade de voltarmos nosso olhar para o leitor que se descobre um potencial sonhador e reconstrutor de si e reafirmarmos nossa crença no poder da literatura como elemento que, como diz Larrosa (2009), forma, deforma e transforma. Trata-se de encarar esses encontros como possibilidades de suprir carências e, ao mesmo tempo, ser resistência na crise. Os garotos mostraram que é possível se autoconstruir nesse meio que lhe negava tudo.

Assim, o que ousamos fazer soar das páginas deste trabalho são vozes quase sempre inaudíveis em uma sociedade como a nossa que preocupa-se em vigiar e punir muito mais do que em cuidar, amar e prevenir. São vozes de adolescentes e jovens como nós também fomos, como nossos filhos são ou serão; garotos que possuem corpos, nomes, sobrenomes, marcas pessoais, histórias de vida, afetos, sonhos e medos. Medos estes que transformavam o estar em sinônimo de ser; ideia errônea que as intervenções de leitura procuraram desconstruir.

O fato de esses jovens estarem privados de liberdade e em conflito com a lei fazia com que recebessem distintos rótulos: menores infratores, delinquentes juvenis ou ainda outros termos piores que não queremos nomear. Contudo, essas terminologias não podem nos fazer esquecer de algo muito simples: eles são, antes de mais nada, seres humanos tão vulneráveis, complexos, contraditórios e cheios de possibilidades como quaisquer outros jovens. É por esse motivo, e por acreditar que essas vozes representam muito mais do que lamentos, justificativas, relatos tristes e doloridos, que queremos transcender suas palavras além dos muros institucionais e dá-las a ouvir, principalmente, àqueles que acreditam na possibilidade de transformação a partir das diferentes manifestações de arte.

Nossa pesquisa não tem pretensão de ser messiânica, por isso somos sabedores de que os participantes de nossas intervenções podem, ao final de cumprirem suas penas, não terem se redimido de suas culpas e com isso poderão voltar ao mundo do crime a qualquer oportunidade que lhes aparecer. Esse trabalho não se prestou a endeusar, muito menos a demonizar esses garotos, até porque os crimes/delitos que cada um cometeu não é dado relevante para a pesquisa, antes sim, propôs-se a dar voz a eles, a dar oportunidades de contato com diferentes formas de arte a fim de que pudessem olhar para si não somente como meninos delinquentes e/ou criminosos, mas também como jovens com possibilidades e não com seus destinos já traçados.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, tendo como material de análise os textos escritos/produzidos por adolescentes, o que temos, então, está no plano do imponderável. Assim, nossos dados são, de certa forma, redutores e parciais, já que não cobrem a totalidade, pois ao falarmos sobre emoções e sentimentos sabemos o quanto cada um pode omitir/revelar de acordo com o que julgar ser adequado para o momento. Quando falamos de parcialidade são, exatamente, as marcas pessoais tanto dos garotos quanto as nossas, de pesquisadores, que surgem influenciando as interpretações, pois damos maior ou menor ênfase de acordo com nossas visões. Contudo, a objetividade desse trabalho de pesquisa repousa na tentativa de tornar público o entendimento que tivemos desse processo de interação entre esses jovens, a leitura e outras artes que foram a mola propulsora da suspensão de suas condições de prisioneiros a fim de que pudessem (re) construir suas subjetividades.

Assim, almejamos tornar essa pesquisa uma singela nota, um ritmo ainda tímido que poderá ser melhorado, mas que possibilite a outros a aventurarem-se na crença (ou na certeza) e no direito de levar a linguagem simbólica da literatura, esta que, de maneira franca, acolhe nossas emoções e nos conecta enquanto seres humanos que somos, àqueles que desde sempre lhes foi negada essa oportunidade, dando-lhes, ao mesmo tempo, acolhimento, oportunidade de reflexão e impulsos para a ação. Assim, em cada encontro com a leitura, com o *rap* e com outras manifestações de arte, os jovens eram convidados, como diz Yolanda Reyes

A escutarem sua própria voz, em meio ao concerto de vozes, nos interstícios das páginas, e auxiliá-los a enquadrinhar, na polifonia de relatos, daqui, de lá, de longe e de perto, algum resquício onde seja possível agregar uma palavra nova, um novo sentido, uma emoção, um dado inadvertido. (REYES, 2012, p. 81).

A adolescência representa um momento de crise, conforme já comentamos acerca das pesquisas de Michèle Petit (2009a); no caso desses garotos, a crise é intensificada pelo fato de estarem privados de liberdade. Assim, os encontros com a leitura se mostraram possibilidades de processar o que era tão difícil de suportar naqueles dias/meses/anos de reclusão (dependendo da situação de cada garoto). Nossos encontros funcionaram, então, como uma válvula para “rebobinar a vida” (REYES, 2012, p. 81) pois, em cada um deles, os garotos puderam voltar seus olhares para dentro de si e retomar situações muito particulares, vivências íntimas, às vezes boas, outras nem tanto, mas que fazem parte da história de cada um e que é importante dar-se a conhecer/recordar para poder seguir.

Desde o preenchimento da ficha inicial onde cada garoto escrevia informações sobre sua infância leitora e suas vivências em família, perpassando pela escrita inicial de si, pelos relatos diários de cada encontro até a reescrita final sobre si fomos percebendo diferentes notas e ritmos. Por vezes, constatávamos que descompassavam, por outras, sincronizavam em busca da harmonia, na qual, a cada novo encontro, passaram a acreditar com maior convicção ser possível a cada um atingir.

Nas primeiras informações sobre cada um dos nove meninos, notamos palavras carregadas de muita dor, tristezas e mágoas com relação à vida, mas, principalmente, com relação a eles próprios. Famílias numerosas e tendo a mãe como única provedora de renda foi a realidade com a qual nos deparamos. Apesar das dificuldades econômicas serem um problema recorrente em todos os casos, as carências não eram apenas às relacionadas a questões financeiras. Notamos que o abandono paterno foi uma das fragilidades que mais se evidenciou, pois apenas um dos garotos tinha a presença do pai por completo. Essa referência masculina inexistente na vida dos meninos foi compensada, em parte, pela presença marcante da mãe que, em oito dos nove casos, representou a base de sustentação de suas vidas (um dos meninos já não vivia com nenhum de seus genitores; vivia sozinho) e que, de certa forma, cada um deles decepcionou no momento em que foi preso. Assim, a dor de terem magoado quem sempre esteve ao seu lado os acompanhava e tornava-se evidente em cada escrita, mas que também, de certa maneira, os movia a querer mudar e provar que poderiam ser diferentes.

Dessa forma, depositaram no projeto de experiências de leitura compartilhadas uma esperança que os ajudaria a suportar/superar essa mágoa através do que eles insistentemente chamavam de conhecimento. O que esses meninos não puderam prever no início das intervenções é que esse saber que tanto queriam adquirir nos livros estava dentro de cada um

deles e que as leituras que realizamos foram os veículos que os conduziram até o interior de cada um a fim de encontrarem suas essências e seus saberes.

Reproduzir em palavras escritas o que pensavam sobre si mesmos não foi tarefa fácil para esses garotos, pois era como se estivessem se apresentando para alguém que lhes daria algum tipo de aprovação ou aceitação. É evidente que não somos ingênuos em acreditar na total fidelidade e veracidade de suas escritas a alguém tão estranho a eles com quem não tinham nada em comum. Os meninos sabiam desde o primeiro contato que estariam participando voluntariamente de uma pesquisa sobre leitura, assim, certamente, as palavras que usaram para se descrever foram influenciadas por essa informação. Contudo, o que percebemos é que ao solicitarmos a escrita inicial sobre si, eles puderam olhar para dentro deles mesmos e, mesmo que ocultassem, omitissem ou dissimulassem estariam pensando em si, talvez como não tivessem feito antes. O que percebemos, então, foi a ênfase que deram em seus aspectos negativos como forma de auto-proteção/justificativas ou, ainda, acendendo a luz vermelha mostrando o território onde estávamos pisando. A maneira como se descreveram naquele momento revelou a assimilação/aceitação de terminologias e comportamentos característicos de condições de prisioneiros.

Voltar o olhar e a atenção ao seu interior, que a cada encontro instigávamos os meninos a fazerem, revelou-se um diálogo com o melhor e o pior da condição de cada um, pois o que lemos em suas descrições remontam tanto aos aspectos positivos quanto aos mais tristes e doloridos que cada garoto carregava e permitiu-se revelar. A partir das nossas escolhas de leituras/textos acerca das temáticas diárias, que foram sugeridas por eles, oferecíamos o que ler; dávamos a eles os recursos a fim de que pudessem montar estratégias próprias de organizar, (re) inventar, (re) construir internamente suas vidas transitando entre o que possuíam, o que lhes foi dado e o que seria o possível: a utopia.

Começamos nossos encontros com a leitura buscando na temática da Alegria a possibilidade da acolhida e do encontro. Nosso objetivo foi, de pronto, alcançado: fomos acolhidos por aqueles que, ao longo de suas curtas vidas, pouco sabem sobre acolhimento e felicidade que perduram. Ao brincarmos com balões que, posteriormente, estouramos produzindo fortes ruídos – para muitos de nós, foram considerados ritmos – infringimos a regra do silêncio, do pouco riso e do raro contato humano em uma instituição total. Assim como os textos que lemos neste dia, também nossa conversa franca deixou a certeza de um bom começo e, com isso, o horizonte de expectativas desses garotos foi confirmado – quando levamos em conta o que escreveram –, ou seja, tido como satisfatório no que dizia respeito à aceitação da nossa proposta de intervenções.

Sabemos que nem as palavras carinhosas, nem as rimas, tão pouco os versos poéticos curam as dores físicas. Também não podem recompor uma história com o intuito de construir, ou recriar finais felizes, como no caso das histórias de vida dos nove meninos que fizeram parte desse trabalho de pesquisa. Contudo, os textos que lemos nos encontros que trataram da infância, da amizade, da liberdade, do amor e dos sonhos, por exemplo, com seu forte poder simbólico, foram capazes de acolher a cada um nesse momento difícil pelo qual estavam passando, contribuindo, assim, para diminuir a dor e torná-la mais fácil de suportar. Como afirma Yolanda Reyes,

Os livros não mentem, nem mudam de tema para nos distrair; não nos mandam brincar quando temos vontade de chorar, nem batem a porta no nosso nariz. Fazem, apenas, nos 'co-mover': nos dão permissão de sentir com os outros, nos emprestam a experiência, a longa experiência da espécie para que possamos ver como outros viveram. (REYES, 2012, p. 83).

Essa possibilidade de ver e/ou experimentar vivências alheias, sobre a qual Reyes menciona, não se refere a um sentido acomodado e apenas prazeroso do ato de ler, mas sim, exige uma atitude ativa e participante do leitor. No caso de nossa pesquisa, as experiências de leituras compartilhadas significaram para esses garotos o “mover-se com” a ajuda do que leram. Essas incursões a textos de diferentes gêneros que abordaram as temáticas que envolveram nossos encontros foram importantes para que os garotos descobrissem a si mesmos e os conectassem com sentimentos compartilhados por muitos outros leitores diferentes, parecidos ou que podem ter alguma coisa em comum com eles.

A cada novo encontro, percebemos que a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, teorizada por Jauss (1994), tornava-se uma realidade e os conhecimentos que cada garoto dizia estar ampliando mostraram-se em forma de riscos que cada um se permitia correr em busca dos sentidos da linguagem com a qual passava a familiarizar-se. Percebemos através de seus escritos, que outras versões do que era consumido diariamente por eles, seja no plano da linguagem com a qual recebiam ordens, das notícias do mundo exterior que pouco chegavam até eles ou dos raros programas esportivos ou culturais aos quais tinham acesso, passaram a ganhar novas referências e novos olhares. As associações que faziam entre o que liam e o que tinham conhecimento de vida, aliadas às opiniões e percepções dos demais garotos, iam compondo ritmos por vezes agitados, com desafinos e desarmonias porém, jamais censurados por nós. Os horizontes de expectativas dos leitores que iam aos poucos se ampliando faziam com que víssemos nos meninos o desejo e a necessidade de sonharem seus próprios sonhos e viverem suas próprias realidades.

Por fim, o que compomos junto com esses nove meninos do Case Caxias do Sul, e que aqui compartilhamos através de análises dispostas em blocos temáticos, integra uma partitura, que é esta tese, composta de distintas toadas, com ritmos variados que dão os acordes ao singelo concerto que ora concluímos. E assim, com a imprecisão característica de uma pesquisa que trata do imponderável da literatura, deixamos a (in) certeza de que afinamos ou desarmonizamos os compassos de cada um que participou dos encontros; suas vozes, mesmo que não saibamos diferenciar em meio ao turbilhão de timbres que nos envolvem, que se desvanecem ao aparecer, ainda estão, e sempre estarão, ecoando. Isso porque, cada integrante dessa nossa orquestra, seja ele um futuro *rapper*, um compositor clássico ou moderno ou, então, apenas um garoto que abriu-se à sonância de seu coração, aproveitou os sons oriundos de vozes que saltavam das narrativas, das canções e dos versos dos poemas lidos, para brincar de compor sua própria melodia de vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. de. **Casimiro de Abreu**. São Paulo: Edigraf, 1985.

ALVES, C. **Os escravos**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. **Carlos Drummond de Andrade: poesia e prosa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

_____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

_____. **Quando é dia de futebol/Carlos Drummond de Andrade; pesquisa e seleção de textos Luis Maurício Graña Drummond, Pedro Augusto Graña Drummond; posfácio Juca Kfourri**. – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ASSIS, M. de. **Obra Completa**, vol. II, Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

ASSUMPCÃO, I.; RUIZ, A. **Duas namoradas**. Intérprete: Zélia Duncan. Pelo sabor do gesto, 2009. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/zelia-duncan/1499338/>>. Acesso em: 28 de mai. de 2016.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BÍBLIA, A. N. T. 1 Coríntios. In: _____. **Tradução ecumênica**. São Paulo: Paulinas, 2002.

BIRULÉS, F. Del sujeto a la subjetividad: duro deseo de durar. In: CRUZ, M. (Org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

BLACK RJ. **Garrincha - O Anjo das Pernas Tortas • King of Dribble • Amazing Skills**. 17 de jul. de 2015. Vídeo do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AjoHpHu7LNc>>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BUZO, A. Toda brisa tem o seu dia de ventania. **Portal Enraizados**. 14 de out. de 2014. Disponível em: <<https://www.enraizados.com.br/index.php/toda-brisa-tem-o-seu-dia-de-ventania/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

CAMINHA, P. V. de. **Carta de Achamento do Brasil**. Coleção biografias brasileiras. São Paulo: Callis, 1999.

CAMÕES, L. V. de. Soneto LXXXI. In: VISCONDE DE JUROMENHA. **Obras de Luíz de Camões (Vol. II)**, 1861. A Voz da Poesia falando do Coração [Blog]. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=16127>. Acesso em: 01 de jun. de 2016.

CANDIDO, A. A Literatura e a formação do homem. In: **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, n. 24, p. 803-809, set. 1972.

CARNEIRO, F. M. Leitura e Linguagens. In: YUNES, E. (Org). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CAROS AMIGOS (suplemento literário). **Literatura marginal: a cultura da periferia – Ato II**. Coordenação e apresentação de Ferréz. São Paulo, jun. 2002.

CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO ALVES, A. F. de. **Obra Completa**. Edição Comemorativa do Sesquicentenário. Organização, fixação de texto e notas de Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

CERRILLO, P. C. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007.

CERVANTES, M. D. **Dom Quixote de La Mancha**. eBooksBrasil, 2005.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 3a ed. São Paulo: Ática, 1995.

Clarisse Lispector: Sonhe com aquilo que você quiser. Luso Poemas [Blog]. 10 de mai. de 2008. Disponível em: <<https://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=639>>. Acesso em: 20 de mar. de 2016.

CONTO BRASILEIRO. **Futebol de rua: Crônica de Luis Fernando Veríssimo**. 7 de ago. de 2016 [Blog]. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/futebol-de-rua-chronica-de-luis-fernando-Verissimo/>>. Acesso em: 10 de ago. de 2016.

CRUZ E SOUSA, J. **Poesias completas**. 11. ed. Coleção Prestígio. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CRUZ, A. ROGÊ & NETO, A. **Os Deuses do Olimpo invadiram o Rio de Janeiro**. Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jogos-olimpicos-rio-2016/os-deuses-do-olimpio-visitam-o-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 10 de ago. de 2016.

CRUZ, T. S. & RENEGADO, F. **O morro mandou avisar**. Intérpretes: Detonautas Roque Club, participação de Flávio Renegado, 2016. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/detonautas/o-morro-mandou-avisar-part-flavio-renegado/>>. Acesso em: 2 de jul. de 2016.

DIAS, G. **Poesias completas**. São Paulo: Ediouro, 1965.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. **Significado de Família**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/familia>>. Acesso em: 01 jun. de 2016.

EMICIDA. **Mãe**. Intérprete: Emicida, participação de Dona Jacira e Anna Tréa. Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa..., 2015. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/mae/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

_____. **Velhos amigos**. Emicídio, 2010. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/emicida/velhos-amigos.html>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

EMICIDA; LUCINDA, E. **É como um sonho**. Intérpretes: Emicida, participação de Evandro Fiote. O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui, 2015. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/1594440/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

EMICIDA; SAMAM, R. **Aos olhos de uma criança**. Intérprete: Emicida, participação de Adriana Barbosa O menino e o mundo, 2013. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/emicida/aos-olhos-de-uma-crianca-o-menino-e-o-mundo/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

EVERTON, R. **Alegria**. Intérprete: Cirque Du Soleil. Le Best of Cirque du Soleil, 2006. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cirque-du-soleil/alegria-traducao.html>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.

FARACO. Sérgio. **Livro dos sonetos**. Rio de Janeiro: LP&M, 1997.

FORTÚN, J. M. de A. S. **Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literária**. Málaga: Ediciones Aljibe. 2003.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. Outros espaços. In: **Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL. **Missão e Valores**. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/missao-e-valores/>>. Acesso em: 17 de abr. de 2017.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL. **Unidades**: Centros de Atendimento Socioeducativo (Capital). Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/unidades/>>. Acesso em: 17 de abr. de 2017.

GABRIEL O PENSADOR; GOMES, A. **Linhas tortas**. Intérprete: Gabriel o Pensador. Sem crise, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=24QmQfPCsgQ>>. [Vídeo do YouTube]. Acesso em: 15 de ago. de 2016.

GABRIEL O PENSADOR; LIMINHA; LIMA, A. **Se liga aí**. Intérprete: Gabriel O Pensador. MTV ao Vivo - Gabriel O Pensador, 2003. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/se-liga-ai.html>>. Acesso em: 28 de ago. de 2016.

GABRIEL O PENSADOR. **Pátria que me pariu**. MTV ao Vivo - Gabriel O Pensador, 2003. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66752/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

GAGNEBIN. J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2a ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.

GIGI, SANT'ANNA, M.; ESCANDURRAS, F. **Tempo de alegria**. Intérprete: Ivete Sangalo. Sai do Chão: O Carnaval de Ivete Sangalo, 2015. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ivete-sangalo/tempo-de-alegria.html>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de administração**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÓES, F.; MARINS, A. (Orgs). **Os Melhores Poemas de Paulo Leminski**. 2. ed. São Paulo: Global, 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOG. **A rima denuncia**. São Paulo: Global, 2010.

_____. **A Rima Denuncia**. Tarja preta, 2004. Disponível: <<https://www.letras.mus.br/gog/1571058/>>. Acesso em: 28 de mai. de 2016.

_____. **Brasil com P**. CPI da Favela, 2000. Intérpretes: GOG, participação de Maria Rita. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gog/brasil-com-p.html>>. Acesso em: 1 de jul. de 2016.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GULLAR, F. Traduzir-se. In: AGUIAR, V. **Poesia fora da estante**. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.

HALFON, D. G. **Os livros e os dias**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4a ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, 1 v.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2 v.

JAUSS, H. R.. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUL. **Por que ler um livro**. Intérprete: Matéria Rima. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g2RN84PfgXg>>. [Vídeo do YouTube]. Acesso em: 15 de ago. de 2016.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LIRA, A. **Luta Final COMPLETA Rafaela Silva campeã olímpica Rio 2016**. 10 de ago. de 2016. Vídeo do YouTube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=B0TT7j4ARu8>>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

LUANPRO. **HABILIDADES, DRIBLES E GOLS DA JOGADORA MARTA**. 7 de set. de 2016. Vídeo do YouTube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=KOaC_TSDKIM>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

LUCINDA, E. **Só de sacanagem**. Intérprete: Ana Carolina. Ana Rita Joana Iracema e Carolina, 2014. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ana-carolina/832783/>>. Acesso em: 1 de jul. de 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. (Org). **Antologia de Humorismo e Sátira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1957.

MANGUEL, A. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARTHA, A. A. P. *Leituras na prisão*. Maringá: Eduem, 2011.

MEIRELES, C. **Escolha seu sonho**. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

_____. O eco. In: _____. **Ou isto ou aquilo**. 6a ed. Ilustração de Thais Linhares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002b.

_____. **Poesia Completa**, vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997

_____. **Poesias completas**. Vol. 1. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1976.

MORAES, V. de. **Antologia Poética**. Editora do Autor, Rio de Janeiro, 1960

_____. **Poesia completa e prosa**. Organização Eucanaã Ferraz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

MORENO, L. S. **Livro didático e construção da identidade: problematizando o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2003.

MORIN, E. A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

MOURA, A. S. **Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais**. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NUÑEZ, V. **Modelos de educación social en la época contemporánea**. Barcelona: PPU, 1990.

NYLAN, F. (Agência RBS). In: KIEVEL, J. L. Situação na FASE em Caxias do Sul é crítica. **Correio Brigadiano – ABC da Segurança Pública**. 10 de jul. de 2016. Disponível em: <<http://correibrigadiano.org/2016/07/10/situacao-na-fase-em-caxias-do-sul-e-critica/>>. Acesso em: 12 de jul. de 2016.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIXÃO, R. M. da. Epidemia. In: FERRÉZ (Org.). **Literatura marginal**: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir, 2005, p. 78-80.

PERCA TEMPO – O BLOG DO MURILO. **Aquela bola - Luis Fernando Veríssimo**: O Estado de S. Paulo - 02/02. 2 de fev. de 2014 [Blog]. Disponível em: <<http://avaranda.blogspot.com.br/2014/02/aquela-bola-luis-fernando-Verissimo.html>>. Acesso em: 10 de ago. de 2016.

PERONI, M. **Historias de lectura**: trayectorias de vida y de lectura. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PERROT, M. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PETIT, M. Un arte que se transmite. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 2, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2006.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED.34. 2009a.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2a ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009b.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

PINHEIRO, H. (Org.). Pesquisa em Literatura: atitudes e procedimentos. In: _____. **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

PORTELA, K. L. **Gramática e interpretação de textos**: III Conto de fadas para mulheres do séc. 21 (Luis Fernando Veríssimo). Recanto das Letras [Blog]. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2931660>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.

PREMÊ (Premeditando o Breque). **Bem Brasil**. 1985. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/premeditando-breque-preme/381586/>>. Acesso em: 1 de jul. de 2016.

QUINTANA, M. 1906 – 1944. In: _____. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. **Quintanares**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

RAMOS, G. **É OURO DO BRASIL**. 16 de abr. de 2016. [Postagem do Facebook]. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1204482476284287&set=p.1204482476284287&type=3&permPage=1>>. Acesso em: 10 de ago. de 2016.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. 3a ed. 4a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RÊGO, Z. L. P. **Poesia é voz de fazer nascimentos: a leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Leitura e adolescência: a conquista de si mesmo. **Revista do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 – n. 2 – p. 145-163 – jul./dez. de 2009.

REYES. Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução de Rodrigo Petronio: São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO. M. L. P. da C. **Uma teia de relações: o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em Penitenciárias Federais Brasileiras**. 247f. Tese (Doutorado em Literatura), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RIO, J. do. **Homem da cabeça de papelão**. São Paulo: Hedra, 2012.

ROMANO, A. **Beethoven - Moonlight Sonata (FULL)**. 1801. 15 de dez. de 2010. Vídeo do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Tr0otuiQuU>>. Acesso em: 28 de mai. de 2016.

ROMEU E JULIETA. Direção: Carlo Carlei, Produção: Ileen Maisel, Nadja Swarovski e Julian Fellowes. Swarovski Entertainment, 2013. DVD (118 min).

ROSA, S.; REIS, N. **É uma partida de futebol**. Rock In Rio Ao Vivo, 2011. Intérprete: Skank. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/skank/72339/>>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

RUSSO, R. **Monte castelo**. As Quatro Estações: Ao Vivo, 2004. Intérprete: Legião Urbana. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>>. Acesso em: 1 de jun. de 2016.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SANT'ANNA, A. R. de. Amor, o interminável aprendizado. **Coluna do Herzog**: por Carlos Santos, Jornalismo de Opinião. 30 de out. de 2011. Disponível em: <<http://blogcarlossantos.com.br/amor-o-interminavel-aprendizado/>>. Acesso em: 1 de jun. de 2016.

SANT'ANNA, A. R. de. In: ALVES, F. **21 Histórias de amor**. Rio de Janeiro, 2002, p. 11.

SANTIAGO JR., A. J. **Quadrilha – Carlos Drummond de Andrade**. 6 de ago. de 2013. Vídeo do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7QsrJG91Ip0>>. Acesso em: 1 de jun. de 2016.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **PEMSEIS**: Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: SDH; FASE, 2014. Disponível em: <http://www.fase.rs.gov.br/wp/wp-content/uploads/2014/11/PEMSEIS_v1111.pdf>. Acesso em: 17 de abr. de 2017.

SEIXAS, R. **Metamorfose ambulante**. A Arte de Raul Seixas, 2004. Intérprete: Raul Seixas. Vídeo do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7VE6PNwmr9g>>. Acesso em: 6 de set. de 2016.

SILVA, J. M. da. Brasil, país da corrupção. **Jornal Correio do Povo**. 5 de jul. de 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=8806>>. Acesso em: 6 de jul. de 2016.

SILVA, M. C. R. da. A experiência remontada: vivências com o texto literário na escola. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

SOUSA, M. da G. C. da S. P. de. **Livros para que vos quero**: promoção da leitura. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Fresenetti, 2012.

SOUZA, E. L. A. de. Os eus nos textos: escritos de adolescentes. In: JERUSALINSKY, Alfredo et al. **Adolescência**: entre o passado e o futuro. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

STEINER, G. O leitor incomum. In: _____. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em: <<http://flosfoa.ufsc.br/fles/2013/04/George-Steiner-O-Leitor-Incomum1.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

TEIXEIRA, A. P. et. al. Pesquisa-ação. In: ROCHA, N. M. F.; LEAL, R. S.; BOAVENTURA, E. M. (Org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TITÃS. **Família**. Intérprete: Titãs. Cabeça Dinossauro Ao Vivo 2012, 2012. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/titas/familia.html>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

VAZ, S. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global, 2013.

_____. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global Editora, 2011.

_____. Oficina de poesia. **Caros amigos**: a primeira à esquerda. V. 211. 29 de nov. de 2014. Disponível em: <<http://www.lojacarosamigos.com.br/Produto-Revistas-Edicoes-Anteriores-Caros-Amigos-Ano-18-Ed-211-versao-1367-1364.aspx>>. Acesso em: 15 de ago. de 2016.

VENCESLAO, M. Aproximaciones de la pedagogia correccional. In: MOLINA, J. G. (Org). **Pensar, mirar, exponer-se**. Valencia: Nau Llibres, 2012.

VERÍSSIMO, L. F. **Regras de futebol de rua**. Crônicas, 2014. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/94400/2014_verissimo_luis_regras_futebol.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de jul. de 2016.

YUKA, M. O Rappa. **Todo camburão tem um pouco de navio negreiro**. Instinto Coletivo, 2001. Intérprete: O Rappa. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/o-rappa/todo-camburao-tem-um-pouco-de-navio-negreiro.html>>. Acesso em: 1 de ago. de 2016.

YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Leitura como experiência. In: YUNES, E. & OSWALD. M.L (orgs). **A experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2013