

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BEATRIZ OLIVEIRA DO NASCIMENTO

“PROFESSORA, SÓ NÃO TRAZ RACIONAIS!”: o ensino de poesia
para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação
de privação de liberdade

RIO DE JANEIRO
2020

BEATRIZ OLIVEIRA DO NASCIMENTO

“PROFESSORA, SÓ NÃO TRAZ RACIONAIS!”: o ensino de poesia
para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação
de privação de liberdade

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional de Letras, Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Professor Doutor Marcos Scheffel

RIO DE JANEIRO
2021

BEATRIZ OLIVEIRA DO NASCIMENTO

“PROFESSORA, SÓ NÃO TRAZ RACIONAIS!”: o ensino de poesia para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Doutor Marcos Scheffel

Aprovado em: ____/____/____.

Professor Doutor Marcos Vinícius Scheffel (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professor Doutor Antonio Francisco de Andrade Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professora Doutora Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professor Doutor Marcos Estevão Pasche
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

À minha mãe, Denise, ao meu pai, Marco (in memoriam), e ao meu irmão, Marco Júnior, por acreditarem em mim e nunca deixarem de investir o que foi possível para que eu chegasse até aqui.

Ao meu companheiro na jornada da vida, Paulo Tiago, por ser o meu grande incentivador em todas as etapas desse curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me sustentar e me dar forças em todos os momentos em que eu duvidei de mim mesma.

Ao meu orientador, Marcos Scheffel, pela confiança no meu trabalho desde o início e pelo incentivo para que eu não desistisse e conseguisse chegar até o final. Tê-lo como orientador foi imprescindível nessa caminhada.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, pelo saber compartilhado, pela troca de experiências e, sobretudo, pela amizade e carinho que me impulsionaram a realizar esse trabalho.

Aos colegas profissionais que atuam no Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, pelo acolhimento, apoio, compreensão e amizade que me ofereceram desde quando eu cheguei, em 2018.

Aos meus alunos da socioeducação, pois foi pelos desafios impostos por eles que decidi aperfeiçoar minha formação.

À professora Vanusa de Melo, que me conheceu no início dessa jornada e me fez acreditar que eu era de fato uma pesquisadora e, a partir daí, nunca mais soltou a minha mão.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que mesmo indiretamente contribuíram para que eu mantivesse o equilíbrio emocional enquanto o mundo inteiro parecia fora de lugar.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

Paulo Leminski

RESUMO

NASCIMENTO, Beatriz Oliveira. "**Professora, só não traz Racionais!**": o ensino de poesia para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional — ProfLetras — discute o ensino de literatura na socioeducação, mais precisamente no Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, localizado no Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo, espaço destinado à ressocialização de meninos menores de idade que estão cumprindo medidas socioeducativas em privação de liberdade. Para tanto, propõe-se uma análise do contexto socioeducacional e das condições de ensino para os adolescentes privados de liberdade, apresentando a ideia inicial do conceito de socioeducação à luz de Antonio Carlos Gomes da Costa (1991). Apresenta-se, também, um debate acerca das dificuldades encontradas pelos professores da educação básica no que diz respeito ao ensino do texto literário e, principalmente, do texto poético, para além das atividades propostas nos livros didáticos (ZILBERMAN 1991; SORRENTI 2009; PINHEIRO 2018). Parte do trabalho se destina a apresentar propostas pedagógicas elaboradas com base em reflexões promovidas antes do desenvolvimento da pesquisa. Todas essas atividades seriam aplicadas e havia a pretensão de analisarmos o processo e seus resultados, entretanto a realização dessa parte do trabalho não foi possível devido à pandemia do novo coronavírus que estamos enfrentando. As propostas aqui apresentadas têm como objetivo garantir aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas o “direito à literatura” (CANDIDO, 2004), bem como buscar meios que possam contribuir para a formação desses alunos enquanto leitores literários, variando inclusive seu corpus de leitura (ANDRUETTO 2012; COLOMER 2007; PETIT 2010). Mesmo que ainda não tenham sido aplicados, o fato de, através da pesquisa bibliográfica, adquirir-se o conhecimento teórico necessário para a criação desse material foi extremamente enriquecedor para a ressignificação da minha prática pedagógica enquanto professora/mediadora de leitura. Todas as atividades foram pensadas com base na exploração da figura do poeta Paulo Leminski e da leitura e discussão da sua obra *Distraídos venceremos* (LEMINSKI, 1995), de forma que, ao ser lida e discutida, proporcionasse aos adolescentes a

possibilidade de expor e repensar suas subjetividades. Para alcançar esse objetivo, propõe-se uma mediação de leitura voltada para a escuta sensível das conversas literárias (BAJOUR, 2012).

Palavras-chave: Socieducação. Ensino. Literatura. Poesia. Paulo Leminski.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Beatriz Oliveira. "Professora, só não traz Racionais!": o ensino de poesia para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present work, developed in the Master's degree program, ProfLetras, discusses Literature teaching in socio-education, more precisely at the State School Jornalista Barbosa Lima Sobrinho. The school is located inside the Belford Roxo Intensive Care Center, a space for the re-socialization of underage boys who are serving socio-educational measures in deprivation of liberty. To this end, an analysis of the socio-educational context and teaching conditions for adolescents deprived of their liberty is proposed, presenting the initial idea of the concept of socio-education in the light of Antonio Carlos Gomes da Costa (1991). It also presents a debate about the difficulties encountered by basic education teachers regarding teaching literary texts and, mainly, poetic texts besides the activities proposed in textbooks (ZILBERMAN 1991; SORRENTI 2009; PINHEIRO 2018). Part of the work is intended to present pedagogical proposals which were elaborated based on reflections before the development of the research, all these activities would be applied and there was the intention to analyze the process and its results, however the accomplishment of this part of the work was possible due to the pandemic of the New Coronavirus that we are facing. These proposals aim to guarantee adolescents who serve socio-educational measures the "right to Literature" (CANDIDO, 2004), as well as to seek ways that can contribute to the education of these students as literary readers, including their reading corpus (ANDRUETTO 2012; COLOMER 2007; PETIT 2010). Even though they have not yet been applied, the fact that, through bibliographic research, acquiring the theoretical knowledge necessary for the creation of this material was extremely enriching for the re-signification of my pedagogical practice as a reading teacher / mediator. All activities were designed based on the elicitation of the poet Paulo Leminski and the reading and discussion of his work *Distraídos venceremos* (LEMINSKI, 1995), but in such a way that, when read and discussed, it would provide the adolescents the possibility of exposing and rethinking their subjectivities, in order to achieve

this goal, a reading mediation is proposed, aimed at sensitive listenings to literary conversations (BAJOUR, 2012).

Keywords: Socioeducation. Education. Literature. Poetry. Paulo Leminski.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Biblioteca instalada dentro da sala de aula	19
Figura 2 –	Acervo da biblioteca da escola	19
Figura 3 –	Exemplo de artesanato de papel	37
Figura 4 –	Alojamento CAI-Baixada 1	72
Figura 5 –	Alojamento CAI-Baixada 2	72
Figura 6 –	Alojamento CAI-Baixada 3	73
Figura 7 –	Alojamento CAI-Baixada 4	73
Figura 8 –	Alojamento CAI-Baixada 5	74
Figura 9 –	Material Oficina I a	77
Figura 10 –	Material Oficina I b	77
Figura 11 –	Material Oficina I c	78
Figura 12 –	Material Oficina II a	82
Figura 13 –	Material Oficina II b	83
Figura 14 –	Material Oficina II c	83
Figura 15 –	Material Oficina II d	84
Figura 16 –	Material Oficina III a	85
Figura 17 –	Material Oficina III b	86
Figura 18 –	Material Oficina IV a	87
Figura 19 –	Material Oficina IV b	88
Figura 20 –	Material Oficina V a	90
Figura 21 –	Material Oficina V b	90
Figura 22 –	Material Oficina V c	91
Figura 23 –	Material Oficina V d	91
Figura 24 –	Material Oficina V e	92
Figura 25 –	Material Oficina VI a	94
Figura 26 –	Material Oficina VI b	95
Figura 27 –	Material Oficina VI c	96
Figura 28 –	Material Oficina VIII a	99
Figura 29 –	Material Oficina VIII b	99
Figura 30 –	Material Oficina VIII c	99
Figura 31 –	Material Oficina IX a	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	OBJETIVOS	19
1.2	METODOLOGIA	20
1.3	CONTEXTO DA PESQUISA	23
1.3.1	Socioeducação	23
1.3.2	A unidade de internação e a escola	31
1.3.3	Os alunos do Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho	33
1.3.4	A trajetória da professora pesquisadora	36
1.3.5	O contexto pandêmico	42
2	A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA E O ENSINO DE TEXTO LITERÁRIO	46
2.1	A ESCOLA PÚBLICA E SUAS REALIDADES	46
2.2	A ESCOLA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	48
2.3	O ENSINO DE LITERATURA	51
2.4	O ENSINO DE POESIA	54
2.5	A POESIA PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	55
2.6	O DESAFIO DE SER PROFESSORA/MEDIADORA DE LEITURA LITERÁRIA NA SOCIOEDUCAÇÃO	58
3	PAULO LEMINSKI	65
3.1	O CACHORRO LOUCO E O INTELLECTUAL	65
4	MATERIAL PEDAGÓGICO	73
4.1	O ESPAÇO E OS MATERIAIS RESERVADOS PARA AS OFICINAS	73
4.2	AS OFICINAS	77
4.2.1	Roteiro de atividades	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

Em um país cheio de contradições como o Brasil, onde a miséria e a má distribuição de renda se constituem como problemas gravíssimos, não é de se espantar o intenso ingresso de adolescentes na criminalidade. Segundo o relatório “Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPs”, o aumento do número de pessoas com idade entre 10 e 12 anos que ingressaram no tráfico, “[...] ou seja, durante a infância e entrada na adolescência, [...] passou de 6,5% em 2006 para 13% em 2017” (WILLADINO; NASCIMENTO; SILVA, 2018, p. 47). Uma vez imersos no mundo do crime, é quase senso comum imaginar que o destino desses jovens já estaria definido da pior maneira possível. Entretanto, a Constituição de 1988¹ visa, em seu primeiro artigo, entre outras coisas, à garantia da dignidade humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente² busca, através da proposta de remodelação das medidas socioeducativas, ofertar aos seus internos uma possibilidade de se ressocializarem e de recomeçarem sua história de vida longe da criminalidade. Vejamos a seguir os trechos que mostram como ambos evidenciam, desde o final do século XX, apontar para a garantia de ressocialização:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- [...] (BRASIL, 1988, n. p.)

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;

¹ Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

² BRASIL. Lei nº 8.069, de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 acesso em: 18 de agosto de 2019.

- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade. (BRASIL, 1990, n. p.).

Embora a legislação apresente mudanças significativas no que diz respeito ao trato do adolescente em conflito com a lei, a realidade da socioeducação, devido à pouca importância dada a ela pelo Estado, ainda não é a que gostaríamos que fosse, uma vez que o suporte e o atendimento dado ao adolescente ainda não garantem a chamada ressocialização da maior parte dos que passam pelas instituições de medidas socioeducativas. Apesar disso, muitos profissionais se empenham diariamente para a realização de um trabalho satisfatório e que gere bons resultados, se não para todos ao menos para alguns deles.

É importante ressaltar que a maior parte dos resultados positivos alcançados nas instituições devem-se ao esforço de profissionais comprometidos com uma educação básica gratuita e de qualidade e que não medem esforços para, apesar do sucateamento da educação e da má remuneração por parte do estado, entregarem um trabalho sério, bem planejado e bem executado na intenção de ofertar aos alunos um ensino satisfatório. Um exemplo disso são os mais diversos projetos que desenvolvemos com os alunos, nos quais alguns professores investem dinheiro do seu próprio salário para a compra de materiais ou vão à escola fora de seus horários para ajudar no preparo e na execução do projeto.

Nesse sentido, procuro, neste trabalho, apresentar o esforço de levar a jovens socialmente excluídos a possibilidade de conhecerem um repertório literário que vá além das formas que fazem parte seu cotidiano. Até porque, na maioria das vezes, eles sequer reconhecem a literatura que os circunda. Na verdade, faz-se necessário, inclusive, colaborar para que percebam as expressões literárias presentes em suas vidas ou mesmo as que eles praticam, como letras de músicas, grafites ou mensagens em suas cartas pessoais.

Segundo Antonio Candido (2004), a literatura é um bem incompressível, ou seja, é algo que não pode ser negado a nenhum ser humano. É, portanto, um direito humano básico, tal como alimentação, moradia ou saúde, pois a arte literária é “[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 177). Como lutamos diariamente para que nossos alunos da socioeducação tenham os seus direitos

garantidos, encaro como um dever também meu, enquanto professora da área de linguagens, assegurar a esses alunos o “direito à literatura”³.

Ainda apoiada em Antonio Candido, entendo que, como todo ser humano, os meus alunos têm contato com diversas formas de fabulação, pois sei que é praticamente impossível para um indivíduo passar um dia inteiro sem “[...] alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2004, p. 174). Apesar disso, esses jovens são socialmente privados do contato com formas mais elaboradas e revestidas de valor cultural dentro da nossa sociedade. É necessário, portanto, garantir-lhes o “direito à literatura” em sua totalidade, não apenas à literatura que os alcança, mas também àquela conhecida como erudita que só chega às camadas privilegiadas, à qual desejamos levá-los a alcançar.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. (CANDIDO, 2004, p. 189).

Muitos de nós, professores, caímos no erro de não apresentarmos esse repertório cultural considerado mais erudito para o nosso aluno, por termos a ideia de que seria muito difícil ou mesmo incompreensível para eles. Infelizmente, na maioria das vezes, subestimamos a capacidade intelectual do nosso aluno ou nos sentimos aptos a julgar que apenas aquela literatura que espelha a sua realidade pode ser do interesse dele, quando nosso papel deveria ser o de mediar a sua leitura da melhor maneira possível, capacitando-o a acessar e a compreender qualquer repertório, contribuindo para que desenvolva autonomia para construir o seu próprio julgamento acerca de determinada obra e possa dizer se ela é ou não do seu interesse.

Mesmo porque é isso que está previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em suas competências gerais da educação básica. Entre as dez competências essenciais ao aprendizado da BNCC, está estabelecida, no item 3, a importância de os alunos conhecerem as diversas manifestações artísticas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9)

O caminho para expandir o repertório desses jovens não foi um conhecimento que obtive na universidade durante a minha graduação em Licenciatura em Letras. Foi na prática

³ CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

em sala de aula que fui tentando, errando e aprendendo e que pude, através de uma escuta atenta ao que os meus alunos diziam, ajustar minha forma de ensino às necessidades por eles apresentadas. Quando cheguei à unidade escolar da socioeducação, com um olhar muito limitado, cometi o erro mencionado anteriormente de escolher os textos com base no que eu achava que era do interesse dos alunos. Eu queria aproximá-los da literatura e desejava, de alguma forma, partir do ponto que eu acreditava ser o mais conveniente a eles. Por isso, pensei que, se começasse o estudo poético através das letras de músicas, isso seria bastante produtivo, esse pensamento estava certo. O erro, porém, veio na minha seleção de repertório, quando imaginei que a escolha de uma música que trouxesse a temática da violência e da desigualdade seria o que lhes despertaria o interesse literário, porém eles imediatamente me deram um retorno negativo.

Isso aconteceu quando preparei uma aula com o intuito de apresentar-lhes a literatura em forma de poesia. Logo nos primeiros meses em que lecionava para as turmas de socioeducandos, pude perceber a inclinação desses meninos para o *Rap* (palavra formada pelas iniciais da expressão *Rhythm and Poetry* – Ritmo e poesia), estilo musical que, desde sua origem, está relacionado à necessidade de expressão de jovens negros e pobres. Na ocasião, decidi usar a música como porta de entrada para o gênero poesia. Preparei atividades, selecionei músicas, baixei clipes, imprimi letras e fui para a aula. No primeiro momento, como sempre faço, conversamos sobre o projeto e comecei a explicar a proposta de trabalharmos com os “poetas da realidade”, os rappers, tudo parecia sob controle até um aluno levantar a mão e dizer “professora, só não traz Racionais” e ser imediatamente ratificado pelos demais. Olhei para o meu material de aula com toda a coletânea de “Racionais Mc’s” que havia preparado e percebi que teria que recomeçar.

Queria entender por que não poderíamos trabalhar com Racionais, pois, apesar de não ser profunda conhecedora do gênero, admiro o trabalho do grupo e muitas vezes já utilizei suas letras de músicas em minhas turmas em escolas não localizadas no sistema socioeducativo. Eu estava, portanto, em uma zona de conforto. E eles alegavam que boa parte dos professores que trabalhavam com músicas levavam “Racionais MC’s” e que eles, alunos, estavam “cansados de ficar falando de violência e assuntos de realidade”, queriam falar de outras coisas, então me apresentaram uma lista de rappers que faziam versos sobre amor, angústias, solidão, sonhos. Então compreendi que, assim como os poetas românticos do século XIX, aqueles meninos precisavam de um pouco de evasão, de fuga da realidade. Ao ouvi-los, tudo ficou mais claro.

Andruetto (2012), ao tratar de uma experiência com crianças e adolescentes encarcerados na Argentina, comenta uma situação muito semelhante a que vivenciei aqui no Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas:

Minha maior preocupação era encontrar algum tipo de literatura que eu pudesse ler para “começar a entrar neles”. Cheia de preconceitos como estava, comecei a levar textos em que apareciam a pobreza e a violência. Não funcionou. E assim segui de um material para outro, aos trancos e barrancos, durante meses, até que um dia descobrimos, eles e eu, um ponto de encontro: os contos maravilhosos. Maravilhosos contos de amor entre príncipes e princesas. Foi a lição de que mais me lembro: descobrir que a literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente. (ANDRUETTO, 2012, p. 75).

Candido (2004) também nos apresenta uma situação semelhante, quando relata que, após a Revolução Russa, ocorre um apelo para que a produção literária oferecida ao povo esteja centrada em uma temática mais social, a *literatura proletária*, entretanto os leitores não deram tanta importância a essa produção e optaram pela leitura de romances considerados clássicos, como os de Balzac, Stendhal e Flaubert.

Através dessas experiências, é possível entender que oferecer uma literatura a qual apresente aos alunos uma realidade diferente do universo conhecido por eles permite que ampliem seus horizontes de conhecimento. Ademais, em uma situação de cárcere, essa pode ser uma das formas de contemplar um mundo além dos muros e experimentar a liberdade. A arte em sua forma mais popular chega com facilidade a esses jovens, mas é função da escola democratizar o acesso a toda forma de arte, inclusive à considerada clássica e/ou socialmente prestigiada.

Por isso, as aulas desenvolvidas a partir das letras de músicas sugeridas por eles, a maioria do projeto Poesia Acústica, nos levaram a discussões bem diferentes do que eu havia programado com as letras dos Racionais. Em vez de falarmos de violência e da realidade dura das comunidades em que eles viviam, falamos das namoradas, dos filhos, das mães, dos sonhos, dos carros, das viagens. Por se tratar de uma linguagem poética, havia liberdade para eles se colocarem em outros lugares, por isso abordamos algumas coisas reais e outras imaginadas, entretanto o mais importante foi dar lugar à construção de uma subjetividade que eles puderam legitimar, não a do “menor” com o discurso violento, mas a do adolescente que faz versos sentimentais. Essa experiência foi a principal motivação para a escolha do meu objeto de pesquisa.

A partir da demonstração pelos alunos da necessidade de um *corpus* diferente do que normalmente lhes era apresentado em aula, um novo trabalho pôde ser iniciado, contudo,

como eu já havia mencionado, o rap seria apenas a porta de entrada para o gênero poesia. Para garantir o real “direito à literatura”, seria necessário apresentar a esses adolescentes a poesia para além daquelas que eles ouviam nos rádios. Candido (2004 p.174) ressalta que os direitos humanos incluem o “[...] direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven” e Colomer (2007 p. 67) amplia sua ideia de “leitor literário”, destacando que se faz necessário conduzi-lo da “apreciação de um *corpus* mais restrito de leitura a outro mais amplo”, ou seja:

Os alunos têm direito de saber que existem *corpus* distintos, com variadas ofertas para diferentes momentos e funções de muitos tipos. Seu avanço na “aquisição do gosto” fará com que haja *corpus* que fiquem esquecidos e desprezados. [...] Outros *corpus* se manterão, compatibilizando-se entre eles, tal como se alternam constantemente os gêneros e a dificuldade das leituras na vida cotidiana de qualquer bom leitor. (COLOMER, 2007, p. 68, grifos da autora).

Portanto, aos poucos, fomos absorvendo nas aulas alguns poetas da literatura brasileira, a começar pelos mais contemporâneos, em especial os da década de 70 para a frente. As boas experiências com as produções desses poetas influenciaram a delimitação para esta pesquisa, bem como outros fatores, como a observação do comportamento mais eufórico por parte dos alunos quando, em vez de levar coletâneas em folhas de papel, eu levava para sala um livro de poesias. Nessas ocasiões, por exemplo, o interesse pela leitura em voz alta surgia com mais facilidade e precisávamos também de algum tempo para que todos manuseassem o volume e observassem a capa ou a foto do autor, caso houvesse.

Surgiu, então, a ideia de trabalhar um livro inteiro com esses meninos, cheguei à conclusão de que seria muito significativo usar uma obra inteira e oportunizar que cada um tivesse o seu próprio livro, visto que esse é para eles um objeto muito distante em vários aspectos.

A maioria desses adolescentes cresceram sem livros em suas casas, alguns poucos tiveram contatos com livros didáticos ou infantis nas escolas em que estudaram antes de estarem privados de liberdade, porém guardam poucas memórias dessas experiências. Dentro do Centro de Atendimento de Internação, existe uma biblioteca, mas o acervo literário é pequeno e os títulos disponíveis têm temas ou mesmo grau de dificuldade de leitura não lhes geram interesse.

Algumas regras da unidade local sobre quais objetos podem ser mantidos no alojamento representam também um problema, pois, por alegados motivos de segurança, os alunos não podem levar materiais didáticos para seus alojamentos. No caso dos livros, a preservação do acervo também é colocada como justificativa para a não retirada dos livros. Quando investiguei o porquê da restrição, obtive como resposta “que os alunos quando vão

embora não devolvem os livros, passam a outro colega que por não ter responsabilidade acaba perdendo ou rasgando as páginas para fazer artesanato ou ainda para enrolar baseado”.

Era necessário então escolher o livro de um poeta que representasse a cultura considerada clássica e erudita, ou seja a chamada “boa leitura” para garantir a diversificação do *corpus* desses alunos, por outro lado, em meu lugar de mediadora, precisava selecionar uma obra que lhes causasse algum impacto. Uma obra que fosse desafiante, que trouxesse os assuntos o que eles já me haviam sinalizado, mas não fosse alienante, algo que, através de suas metáforas, permitisse-nos simbolizar o mundo deles e lhes desse a tranquilidade e o distanciamento necessários para falarem das suas realidades. Esses requisitos me vieram a partir da leitura de *A arte de ler*, de Michèle Petit, na qual ela sinaliza a escolha do corpus ao se trabalhar com jovens em situação de crise.

Examinando materiais sobre experiências levadas a cabo em contextos de crise, fiquei impressionada pelo fato de que pessoas de formações muito diversas (literatos, psiquiatras, antropólogos, bibliotecários etc.) redescobriram, em diferentes pontos do mundo, que a leitura de um conto, de uma lenda, de um poema, de um livro ilustrado podia permitir falar as coisas de outra maneira, a uma certa distância – particularmente no caso daqueles que viveram uma guerra, uma catástrofe, um trauma. Um pouco por toda a parte, diferentes profissionais sublinham a importância da mediação de um texto estético reconhecido, compartilhado, de modo a objetivar a história pessoal, a circunscrevê-la do exterior e destacam a força da metáfora, do desvio mediante o distanciamento temporal ou geográfico. (PETIT, 2010, p. 204).

Pensando em todas essas questões, escolhi Paulo Leminski, principalmente porque ele reúne a erudição e a popularidade. É um poeta que adotou um comportamento contracultural e muitas vezes foi acusado junto com seus amigos de perturbar a ordem social. Acreditei muito em sua figura e no seu perfil como principal estratégia para aproximar meus alunos do texto poético, mesmo porque a poesia de Leminski extrapola o livro, o papel, e atinge outras formas de arte, como a música e o grafite, seja através dele mesmo ou de releituras feitas por outros artistas.

Dentre as obras de Paulo Leminski, considere *Distraídos venceremos* a mais viável para o trabalho. O título da obra traz a ideia de vitória para esses alunos que estão acostumados com a perda, e, o que é ainda melhor, a possibilidade de vencerem enquanto se distraem, enquanto se espalham, enquanto se multiplicam, até a própria seleção de poemas que Leminski fez para esse livro, incluindo uma seção para os haicais. Além disso, é um livro pequeno e possível de ser lido em sala de aula em algumas atividades, o que torna o trabalho bastante prático.

A relevância dessa pesquisa se dá, em primeira análise, devido à possibilidade de se refletir sobre o ensino de Literatura no Ensino Fundamental. Infelizmente, muitos professores

de Língua Portuguesa entendem que o ensino dessa disciplina se restringe ao Ensino Médio e usam o texto literário no Ensino Fundamental apenas para fundamentar exercícios de interpretação textual, fazer demonstração das características dos diversos gêneros ou ser base de questões gramaticais “contextualizadas”. Entretanto, esse trabalho pretende ir além e mostrar como o ensino de Literatura no Ensino Fundamental é a base para a formação de um leitor literário, principalmente em um contexto de privação de liberdade.

Por fim, pretendo mostrar com esta pesquisa a importância de se trabalhar com a poesia na socieducação como forma de (re)construir a subjetividade desses adolescentes, levando-os a perceberem que o estigma de infrator imposto a eles não é definitivo.

Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz ao seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos. [...] Diante disso, conhecer-se um pouco melhor, poder pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior, acredito, pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica. (PETIT, 2008, p. 72-73).

1.1 OBJETIVOS

Nesta seção, apresentam-se os objetivos da pesquisa. Tendo em vista que as propostas pedagógicas não puderam ser aplicadas devido à pandemia de coronavírus que estamos enfrentando, propõem-se objetivos relacionados à análise crítica do ensino de literatura na socioeducação e às reflexões necessárias para o preparo de um material voltado à formação do leitor literário, tendo o professor como mediador de leitura, que são os seguintes:

- a) analisar as dificuldades de se ensinar literatura em uma escola localizada em uma unidade de internação da medida socioeducativa;
- b) identificar nos discursos dos alunos em situação de vulnerabilidade social a necessidade de variar o corpus literário;
- c) promover a expansão de um corpus literário mais restrito para um mais amplo que englobe uma literatura considerada mais erudita;
- d) aproximar os alunos do texto poético através de uma prática que parta do conhecimento de mundo deles;
- e) relatar as dificuldades de formação de leitor literário em um contexto pandêmico;

- f) propor atividades didáticas acerca do texto poético a fim de apresentar um poeta e uma obra literária inteira para o aluno;
- g) incentivar os alunos a expressarem seus sentimentos a partir da leitura de poemas e de produções literárias.

1.2 METODOLOGIA

Quando iniciei esta pesquisa, havia a expectativa de aplicação das atividades pedagógicas com os meus alunos e a possibilidade de relatar os resultados das atividades, bem como apresentar os trabalhos desenvolvidos por eles e o meu diário de bordo acerca dessas experiências.

Tendo em vista o caráter interventivo a que esse trabalho se propunha e a autorreflexão de minha prática pedagógica proposta através dele, bem como a execução de um projeto contínuo que contaria com o envolvimento de modo cooperativo e participativo daqueles que chamamos de “[...] membros representativos das situações ou problemas investigados[...]” (THIOLLENT, 1986, p. 41), seria necessária a sua realização por meio de pesquisa-ação. Tal necessidade se confirma ao observarmos a conceituação desse modelo de pesquisa segundo Baldissera (2001, p. 25), quando afirma que “na pesquisa-ação acontece simultaneamente o ‘conhecer’ e o ‘agir’, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa”.

Partindo desses princípios estabelecidos pela pesquisa-ação, eu trabalharia com meus alunos por meio de oficinas de leitura e escrita do texto poético, nas quais seria utilizado o já mencionado livro *Distraídos venceremos*, de Paulo Leminski. A entrega do livro físico para cada um dos alunos, bem como a leitura dessa obra completa, era algo muito necessário — e muito aguardado por mim — na minha realidade de aplicação da pesquisa e que aconteceria em uma das atividades. Essa necessidade vem justamente do fato de querer proporcionar, com esse trabalho, não apenas uma experiência literária diferente da que eles já vivenciam, mas também situações diversificadas no que diz respeito às suas vivências em relação ao ensino-aprendizagem.

Em um contexto de privação de liberdade em que a posse de “pertences” (como são chamados os objetos que os internos podem ter nos alojamentos) é limitadíssima e no qual o contato com o livro fora do ambiente escolar (e infelizmente dentro dele também) é

praticamente nulo, oferecer um livro novo ao aluno e dar-lhe a autonomia para fazer uso desse objeto tão distanciado dele seria uma forma de encorajá-lo à leitura.

Vale ressaltar que, quando comecei o meu projeto de pesquisa, os alunos não eram autorizados a levar livros para o alojamento, barreira a qual precisaria ser quebrada para melhores resultados deste trabalho, fato que aconteceu no início de 2020 antes do anúncio de suspensão das aulas devido à pandemia. Conseguimos inaugurar, dentro da escola, uma biblioteca onde os alunos poderiam fazer empréstimo de livros e levar para o alojamento, mas esse serviço foi interrompido por questões de saúde logo no início da pandemia e não mais retomado (figuras 1 e 2).

Figura 1 – Biblioteca instalada dentro da sala de aula



Fonte: Arlete Gemmal, 2021.

Figura 2 – Acervo da biblioteca da escola



Fonte: Arlete Gemmal, 2021.

Para fins de aplicação da pesquisa, as oficinas seriam ministradas em horário de aula, porém em uma sala alternativa, previamente equipada com os materiais úteis para as atividades da oficina e, posteriormente, com uma máquina de escrever e um mimeógrafo, que pretendia utilizar na fase final das oficinas para reprodução das produções poéticas dos alunos.

Entretanto, o contexto pandêmico mudou todos os rumos da pesquisa. Com o Decreto nº 46.970, de 13 de março de 2020, tivemos um recesso de quinze dias e desde então eu me afastei dos meus alunos e não retornei ao ensino presencial até hoje, dia 29 de março de 2021. Após o recesso, no dia 02 de abril de 2020, a rede estadual do Rio de Janeiro retomou suas atividades remotamente, através de postagens em uma plataforma virtual, todavia nenhuma orientação foi dada sobre como as escolas da DIESP – Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas – deveriam conduzir as suas práticas pedagógicas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Portanto, ficamos do dia 02 de abril de 2020 até o dia 13 de maio de 2020 amparados pelo decreto 47006 de 27/03/20 e pela resolução da Seeduc 5841 de 02/04/20, apenas criando atividades pedagógicas sem ao menos saber quando e em que condições seriam aplicadas.

A partir do dia 13 de maio de 2020, fomos convocados a retomar nossas atividades em sistema de aula remota, no qual permanecemos até o final do ano letivo de 2020. No início do ano letivo de 2021, retomaram-se atividades presenciais apenas nas escolas localizadas em Unidades de Internação, entretanto, por não me sentir segura no ambiente de trabalho durante essa crise sanitária na qual nos encontramos, aderi à “Greve pela Vida” aprovada em Assembleia Geral pelo Sepe-RJ (Sindicato Estadual dos profissionais de Educação do Rio de Janeiro) no dia 29 de janeiro de 2021, a qual consiste na não realização das atividades presenciais e na manutenção de atividades remotas.

Por todas as razões expostas, não pude aplicar minha pesquisa diretamente com meus alunos, o que me levou à impossibilidade de realizar uma pesquisa-ação, conforme previsto, por isso passei a desenvolver meu trabalho através de uma pesquisa mais teórica, mas que mostrasse parte da prática pedagógica que já desenvolvia com meus alunos e que deixasse como proposta de ação todo o projeto de desenvolvimento que havia me proposto a aplicar.

Neste trabalho, explicarei o processo de desenvolvimento desse projeto, mostrando como pensei a hierarquização das atividades e quais objetivos eu gostaria de ter alcançado em cada uma das oficinas.

1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A fim de que haja melhor compreensão dessa pesquisa e até mesmo das escolhas feitas por mim para desenvolvê-la, faz-se necessário um maior entendimento do contexto socioeducacional, bem como dos sujeitos que nele estão inseridos e do funcionamento de uma escola dentro de uma unidade de internação.

Portanto, neste capítulo, trarei algumas descrições e apontamentos acerca da socioeducação, da escola em que trabalho, dos alunos para os quais eu idealizei o material pedagógico e da minha trajetória enquanto professora-pesquisadora.

1.3.1 Socioeducação

Boa parte dos professores que hoje atuam em escolas localizadas dentro de unidades de internação de medidas socioeducativas no Rio de Janeiro são funcionários concursados para a Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC-RJ). Esses professores, a princípio, deveriam trabalhar nas escolas regulares das coordenadorias regionais, todavia, devido principalmente à carência de professores das escolas localizadas nos centros de internação, passam a trabalhar nessas unidades. Poucos são os que fizeram concurso exclusivamente para nelas lecionar, pois os únicos concursos aconteceram em 1994, 1998 e em 2011 (sendo este apenas para Educação Física). Outra pequena parcela de professores atuantes nesses espaços é de contratados que, mais uma vez por motivo de carência, passam por processo seletivo simplificado para atuarem como docentes nessas escolas. O que há em comum entre todos nós que trabalhamos na socioeducação é a ausência de preparo específico para a execução de nossas funções, mesmo os professores concursados pela DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas) não recebem sempre um treinamento adequado antes de assumirem suas turmas, a prova de concurso por eles realizada sequer cobra como conteúdo programático conhecimentos básicos específicos para quem atua na socioeducação, por exemplo Direitos Humanos.

Por causa dessa falta de preparo e ambientação prévios do contexto no qual estamos nos inserindo, nós trabalhamos na socioeducação e até pensamos praticá-la, entretanto, se nos pedirem uma definição conceitual do termo, pouco saberemos explicar ou ainda explicaremos intuitivamente aquilo que praticamos, motivados mais pelos nossos ensaios, erros e acertos do que por alguma instrução por parte das universidades, que mesmo em cursos de licenciatura

não abordam essa modalidade de ensino, ou das secretarias e departamentos do Estado, que deveriam oferecer formação adequada para todos os docentes que são direcionados para trabalhar nas devidas unidades.

Ao buscar estudos teóricos sobre a conceituação do termo “Socioeducação”, percebo a falta de consistência das definições, inclusive nos documentos oficiais.

No ECA, a forma substantiva – socioeducação – não aparece no texto, apenas sua forma adjetiva. De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam termos como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação”, “política socioeducativa” entre outros. Nessa mesma direção, no Distrito Federal, por exemplo, a nomenclatura dos cargos dos servidores que executam as medidas socioeducativas é adjetivada pelo termo “socioeducativo”, sem haver, contudo, clara definição da concepção que o ampara. (BISINOTO *et al*, 2015, p. 576-577).

Essa insuficiente conceituação reflete, portanto, na prática, a ausência de padronização do tratamento dentro das unidades de atendimento, o que pode ser notado nas atitudes, por exemplo, dos próprios agentes socioeducativos, os quais procedem de maneiras diferentes no trato ao interno, enquanto alguns buscam a disciplina através do diálogo, outros apelam a tratamentos mais violentos e repressores.

Portanto antes de apresentar o desenvolvimento da minha pesquisa, quero fazer um breve recorte a respeito dos estudos sobre socioeducação e o tratamento dado a ela nos documentos oficiais.

Os documentos que mais amparam a prática socioeducacional no Brasil são o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, entretanto tais documentos regulamentam a implementação das medidas socioeducativas sem trazer uma conceituação sobre elas. Esse fator deixa em aberto muito sobre as formas de aplicação dessas medidas nos espaços socioeducativos.

Não farei aqui um estudo histórico sobre o tratamento dado ao adolescente considerado infrator no Brasil, pois isso demandaria outra dissertação, mas farei um recorte sobre o momento em que o termo socioeducação passa a ser inserido nesse tratamento.

Para se chegar ao conceito de socioeducação, Cunha e Dazzani (2018) propõem uma análise nos conceitos de educação informal, formal e social, pois segundo a visão dos autores, conhecer esses conceitos ajuda a entender como a concepção das medidas socioeducativas foi pensada. Trazendo o olhar de Gohn (2006) e Pastor Homs (2001), Cunha e Dazzani descrevem a educação informal como um processo não sistematizado com ocorrência em espaços espontâneos, no qual a mediação é feita pelas demais pessoas com as quais se interage e pelos estímulos externos.

A educação formal, de maneira muito sucinta, seria aquela que veio complementar a informal, mediada por profissionais e dentro de um sistema institucionalizado. Segundo Pastor Homs (2001), é o “[...] sistema educacional hierarquizado, institucionalizado [...] e regido pelas leis de cada país” (PASTOR HOMS, 2001 apud CUNHA; DAZZANI, 2018, p. 70).

Com o pós-guerras e as consequências de um capitalismo brutal, tivemos, no século XX, o crescimento de graves problemas sociais, como desemprego, fome, miséria, fatores que contribuíram para o surgimento da delinquência juvenil (CUNHA; DAZZANI, 2018). A educação social seria, portanto, uma espécie de sistema educacional destinado àqueles que estão de alguma forma em situação de conflito social, em uma tentativa de promover uma integração entre eles e a sociedade (CABANAS, 1997, apud CUNHA; DAZZANI, 2018).

Partindo dessas definições, podemos dizer que a socioeducação seria um tipo de educação social que incorpora elementos da educação formal. O primeiro a usar o termo no Brasil foi provavelmente o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, inquieto pela forma como o adolescente considerado infrator era tratado em centros de recuperação no país. Foi na década de 70, ao assumir uma das unidades da FEBEM (Fundação Estadual de Bem-estar do Menor), em Minas Gerais, que o pedagogo começou a levantar o seguinte questionamento: como educar adolescentes considerados infratores de forma que eles não se tornem reincidentes? E, assim, em conjunto com sua esposa, Maria José Gomes da Costa, também pedagoga da unidade, ele desenvolveu um trabalho inspirado na obra *Poema pedagógico*, de Anton Makarenko. O trabalho fez tanto sucesso que lhe rendeu a presidência da FEBEM e o convite para a relatoria do ECA, no qual introduziu o conceito de “medida socioeducativa”.⁴

Poema pedagógico é uma obra literária autobiográfica, nela o pedagogo ucraniano Anton Makarenko conta a sua experiência como gestor da Colônia Górkki, nos anos 1920-1928. A colônia de educação era destinada a jovens soviéticos marginalizados, considerados pela sociedade como delinquentes. Ali, negligenciando os modelos pedagógicos vigentes à época, Makarenko passa a desenvolver uma experiência educacional inovadora, em que os educandos eram direcionados a assumir o comando de suas próprias vidas e futuramente da nova sociedade socialista soviética. Isso se daria através de atividades que levassem a uma autogestão coletiva da Colônia, ou seja, os educandos eram responsáveis pela realização de tarefas essenciais à sobrevivência da Colônia (FEIGEL, 2015). Ao mesmo tempo, havia um

⁴ No ECA o termo só aparece em sua forma adjetivada.

forte investimento nas atividades de ensino escolar, de cultura e de recreação, tudo com muita disciplina, o que fez com que a gestão de Makarenko fosse muito bem-sucedida.

Uma das atividades culturais que mais alavancou a mudança de comportamento dos internos da Colônia foi justamente o trabalho literário com as obras de Górkí, autor cujo nome foi utilizado para batizar a Colônia.

Durante anos, Makarenko e os “gorkianos” leram e releeram as obras de Máximo Górkí, especialmente a sua trilogia autobiográfica – *Infância, Ganhando meu Pão e Minhas Universidades* –, em que Górkí relata como foi sair de casa ainda criança para trabalhar e sobreviver pelas ruas e estradas da velha Rússia, tendo os livros como sua única arma de defesa diante das injustiças humanas que a vida lhe apresentou.

A identificação dos educandos com Máximo Górkí foi natural e imediata, e seu desejo de se tornarem “gorkianos” rendeu muitos frutos positivos para a proposta pedagógica de Makarenko, pois Górkí “[...] passou a ser o modelo da coragem, da dignidade, da honra, da esperança e da transformação para os educandos, através da sua própria história de vida e dos seus personagens” (LUEDEMANN, 2002, p. 141 apud FEIGEL, 2015, p. 111).

A experiência de Makarenko inspirou Gomes da Costa a fazer o mesmo na unidade da FEBEM que assumiu como diretor, não como uma mera repetição do que o pedagogo ucraniano havia feito, mas buscando pensar e agir como ele agiria se estivesse construindo sua prática nas condições oferecidas pelo Brasil.

Eu digo o seguinte, diante de Makarenko: como, no Brasil, podemos basear uma experiência pedagógica dirigida a adolescentes infratores na pedagogia de Makarenko? Isso é muito mais difícil do que para um educador que vá trabalhar na Iugoslávia, em Cuba ou na Nicarágua, porque para nós não se pode fazer uma aplicação muito simplista de Makarenko. Nós não podemos pegar Makarenko na pura exterioridade das suas ideias, das suas concepções e dos seus métodos, nós temos que ir mais fundo e chegar à essência do pensamento Makarenkiano. Eu traduziria isso dizendo que é porque as condições são outras, o país é outro, a circunstância histórico-social (a moldura histórico-social concreta) é outra, que para nós o desafio é maior. [...]

Para nós, no Brasil, trabalhar com Makarenko é possível mas fazendo o que Makarenko faria e dizendo o que Makarenko diria, muito mais que repeti-lo ou copiar automaticamente ou mecanicamente suas práticas. Temos que recriar, temos que reinventar Makarenko, uma reinvenção ao mesmo tempo heterodoxa e fiel. (COSTA, 1991, p. 77).

A chamada socioeducação pensada por Gomes da Costa como resposta aos seus questionamentos e inspirada na prática educacional de Makarenko sugere uma educação pautada em uma “pedagogia da presença”, na qual a participação do educador na vida do educando tenha enorme significado para a contribuição da construção de seu “projeto de vida”, dando a ele condição de gerir sua própria vida e senso crítico para assumir seu lugar na sociedade. Para o pedagogo, então, a socioeducação seria o processo de educar para que o adolescente considerado infrator não se tornasse reincidente (COSTA, 1991).

De acordo com Costa (2006), no Brasil, no início da década de 1980, a área do direito da criança e do adolescente era regida pela doutrina da situação irregular. Isso significa que a legislação não atendia a todo o público infanto-juvenil, mas apenas os que se encontravam em situação de irregularidade, ou seja, carentes, abandonados, inadaptados ou infratores. Em princípio somente infratores e abandonados deveriam ter as suas situações judicializadas, todavia a doutrina da situação irregular acabou se tornando uma forma de controle social ao promover a “[...] institucionalização compulsória [...]” (COSTA, 2006, p. 15) para qualquer adolescente em situação de risco pessoal.

De certa forma, para a justiça, só havia dois tipos de infância, aquela que era assistida pelas políticas sociais, ou seja, a das crianças em situação regular, que tinham escola, família e uma vida em comunidade e a das crianças em risco pessoal e social, exploradas no trabalho infantil, em situação de rua e que cometiam delitos. Estas últimas, portanto, eram submetidas ao controle social, sem direito a um processo judicial, mas através de um processo subjetivo e primário em que o juiz agia menos como uma autoridade da lei e mais como um “bom pai de família”, segundo Emílio García Méndez (apud COSTA, 2006, p. 14).

Assim, todas as crianças e adolescentes em situação irregular, tendo ou não cometido delitos, tinham o mesmo encaminhamento: a internação, aplicada até o menor completar dezoito anos de idade. A única diferença é que aqueles que haviam cometido atos infracionais ficavam privados de liberdade em estabelecimentos com mais segurança, entretanto a forma como eram tratados nas unidades de internação, fossem elas mais ou menos seguras, era basicamente a mesma, além da privação de liberdade, eram também privados de dignidade.

A partir dos anos 80, com o processo de redemocratização do país, a institucionalização de um Estado Democrático de Direitos e a convocação de uma constituinte, os espaços para a luta pelos direitos da criança e do adolescente começam a surgir. Esse momento coincide com uma série de “Anos Internacionais” promovidos pela ONU — Organização das Nações Unidas — e que inclui o Ano Internacional da Criança e o Ano Internacional da Juventude. Com essa iniciativa, a ONU promoveu a produção de um conjunto de instrumentos da normativa internacional que traziam regras mínimas para aplicação da Justiça Juvenil, para a prevenção dos delitos juvenis e para a forma de tratar o adolescente privado de liberdade.

Os documentos da ONU impulsionaram a aplicação de outra doutrina no que diz respeito à área do Direito da Criança e do Adolescente: a Doutrina de Proteção Integral, a qual

“[...] visa assegurar todos os direitos a todas as crianças, sem exceção alguma.” (COSTA, 2006, p. 19).

Dessa forma, incluiu-se o artigo 227 na Constituição Federal de 1988, o qual é uma das melhores sínteses da Doutrina de Proteção Integral.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, n. p.).

Nesse artigo, fica claro que tudo aquilo que for direito da criança e do adolescente passa a ser dever do adulto, representado em três instâncias: família, sociedade e Estado e esses direitos devem garantir a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social e a integridade física, psicológica e moral da criança e do adolescente, que agora são vistos (todos eles, inclusive os de situação irregular) perante a lei como sujeitos de direitos e deveres e não mais como “[...] objetos de intervenção jurídico-social do estado”. (COSTA, 2006, p. 15).

A partir da luta pela constituição, das pressões internacionais e da união de setores do poder público, grupos da sociedade civil e ONGs, além do apoio na doutrina de proteção integral, foi promulgada, em 1990, a Lei n. 8.069 chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Sobre o ECA, Mauricio Jesus pondera:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) institui a doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa com até 12 anos incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos, fixando-lhes os direitos e deveres e prevendo as medidas aplicáveis àqueles que afrontem os seus preceitos legais. O Estatuto substitui o antigo Código de Menores (Lei nº 6.697/79) e a sua doutrina da situação irregular, mas fundamentalmente foi uma resposta aos movimentos da sociedade que pendiam uma nova política de atendimento às crianças e aos adolescentes que não se baseassem no assistencialismo nem na repressão herdada da época da Funabem e ratificada pelo Código de Menores [...] (JESUS, 2006, p. 65 apud OLIVEIRA, 2013, p. 353).

Aproximadamente 25 artigos do Estatuto são destinados a tratar das medidas socioeducativas. Entretanto, apenas cinco versam sobre a internação dos adolescentes considerados infratores em unidades de privação de liberdade. Entre eles o artigo 121:

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012). (BRASIL, 1990, n. p.).

Este artigo evidencia os “[...] princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, n. p.) no que diz respeito à privação de liberdade. A partir disso, podemos analisar que privar um adolescente de liberdade significa privá-lo do direito de ir e vir, porém, de forma alguma, ele deve ser privado do seu direito ao respeito, à dignidade, à identidade e à privacidade ou de qualquer atividade que contribua para o seu desenvolvimento como ser humano e cidadão. Faz-se necessário olhar para o adolescente e ter a sensibilidade de perceber que é um ser humano que, pelas circunstâncias impostas pela vida, cometeu um ato infracional. Não podemos nunca julgá-lo como um infrator que circunstancialmente é um adolescente (COSTA, 2006)

Já o artigo 122 trata das condições para se aplicar a medida de internação:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa;

II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal. (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012).

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada. (BRASIL, 1990, n. p.).

Quando sempre temos notícias das superlotações nas unidades de internação da medida socioeducativa, devemos nos perguntar até que ponto esse artigo do Estatuto está sendo respeitado na aplicação das sentenças julgadas. Enviar um adolescente considerado infrator para a internação é quase uma extensão de práticas históricas no Brasil, pois, antes do ECA, a internação alcançava qualquer menor em situação irregular, tendo cometido ato infracional ou não. Portanto, é bastante necessário estar atento a esse artigo, que chama a atenção de maneira muito especial ao caráter de excepcionalidade da aplicação dessa medida.

O Artigo 123 versa sobre a internação da pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, ou seja, o adolescente.

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. Parágrafo Único - Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. (BRASIL, 1990, n. p.).

Um dos destaques desse artigo é o fato de que um adolescente, não pode cumprir sua medida de internação em uma entidade que também receba adultos privados de liberdade. É necessária ainda a obediência aos critérios de separação dos menores dentro de suas unidades. A lei fala em idade, compleição física e gravidade da infração, a fim de se evitarem práticas de violência entre os próprios internos, entretanto, dentro de algumas unidades, por exemplo aquela onde trabalho, a divisão em alojamentos respeita primeiramente algo que não está previsto neste artigo, que é a diferença entre facções às quais esses adolescentes pertencem. As relações entre os internos de facções diferentes são extremamente delicadas e colocam em risco a integridade física não só dos adolescentes, mas também das outras pessoas diretamente envolvidas com eles durante a internação.

Outro ponto de extrema importância no artigo é seu parágrafo único que ressalta a obrigatoriedade das atividades pedagógicas. É preciso destacar que, apesar de haver escolas estaduais em todas as unidades de internação (pelo menos no Rio de Janeiro), as atividades pedagógicas não devem ser restritas a esses espaços. Em princípio, a medida socioeducativa deve ter conteúdo prevalentemente pedagógico (COSTA, 2006), ou seja, todas as pessoas que trabalham em uma unidade de internação devem estar pedagogicamente comprometidas com os adolescentes internos.

O artigo 124 traz os direitos dos adolescentes internos em unidades de medidas socioeducativas. Segundo Emílio Garcia Mendez, “[...] as conquistas da Revolução Francesa, com 200 anos de atraso, chegaram aos adolescentes privados de liberdade” (COSTA, 2006, p. 37). Essa reflexão nos mostra o quanto é possível julgar o tratamento dado a esses adolescentes como desumano, pelo menos até antes da implementação do ECA.

Podemos dizer que esses direitos se dividem em três seções: Direitos relacionados à justiça, direitos perante a direção e a equipe da unidade e direitos no que diz respeito à família.

Os direitos estabelecidos no artigo 124 são os seguintes:

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

- I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;
- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;

- XI - receber escolarização e profissionalização;
 - XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
 - XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
 - XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
 - XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
 - XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.
- § 1º - Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.
- § 2º - A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente. (BRASIL, 1990, n. p.).

Por último, o artigo 125 trata do dever do Estado de garantir a integridade física e mental dos adolescentes em conflito com a lei. “Art. 125 - É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança” (BRASIL, 1990, n. p.).

Para que o Estado cumpra seu dever, é necessário que todos os integrantes das equipes que trabalham nas unidades de internação das medidas socioeducativas estejam envolvidos em monitorar as relações estabelecidas entre os adolescentes internos e a equipe de educadores da unidade, as relações estabelecidas entre os próprios adolescentes e as relações com a realidade externa, inclusive preparando o adolescente para lidar com situações que podem lhe atingir fora da unidade de internação, como facções rivais, maus policiais, situação social adversa.

Apesar de estabelecidas todas as leis e regulamentações que regem a socioeducação, cada unidade de internação tem suas particularidades e as escolas que são implantadas dentro dessas unidades precisam se adequar a elas, tanto no que diz respeito ao seu espaço físico quanto no que se refere à forma de conduzir as relações com o interno.

1.3.2 A unidade de internação e a escola

A pesquisa foi motivada e desenvolvida com o objetivo de aplicar as atividades pedagógicas propostas no Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho. O colégio está implantado nas dependências do CAI-Belford Roxo (Centro de Atendimento Intensivo – Belford Roxo, também conhecido como CAI-Baixada), localizado no município de Belford Roxo na Baixada Fluminense, mais precisamente no bairro Jardim Redentor. O Cai-Baixada atende apenas a meninos, menores de idade e em situação de conflito com a lei. O seu entorno é marcado pela disputa territorial entre facções criminosas, apresentando, portanto, altos índices de violência, o que contribui para a caracterização do lugar como área de risco.

O Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho pode atender a até 168 alunos, 84 por turno. A escola funciona em dois turnos: das 08h00min às 11h e das 13h15min às 16h15min. Após dois tempos de aula de 45 minutos, há um intervalo de 10 minutos no qual são servidos lanches. Pela manhã, das 09h30min às 09h40min e, à tarde, das 14h45min às 14h55min.

O Colégio possui sete salas de aula com a seguinte distribuição: as salas de aula 1 e 3 acomodam 12 alunos; as salas de aula 2,5,6,7, até 17 alunos, porém, de acordo com a resolução SEEDUC n° 5099/14/05/2014, por questão de segurança e atenção individualizada (RIO DE JANEIRO, 2014), as turmas podem ter até 15 alunos. Em relação às etapas de ensino, o Colégio conta com as seguintes: Anos iniciais do Ensino Fundamental Modular (manhã e tarde), Anos finais do Ensino Fundamental Modular (manhã e tarde) e Ensino Médio Modular (manhã e tarde).

Além das sete salas de aula, o Colégio conta ainda com um almoxarifado provisório: espaço adaptado na sala de aula número 1, separado por uma divisória, para guarda de materiais de limpeza, alguns bens inservíveis aguardando baixa, como livros em desuso do antigo projeto autonomia; uma “sala de materiais” — livros didáticos, doados pelo FNDE/PNBE, destinados à feira de livro por estarem fora da validade, instrumentos de percussão, arquivo administrativo inativo, caixas com peças de lego; a sala da Equipe Diretiva (diretoras, secretária e auxiliares); uma sala de professores conjugada com uma pequena copa; um banheiro para funcionários e professores e uma sala onde funciona a oficina de teatro a qual, quando necessário, é utilizada como uma oitava sala de aula.

Os banheiros e o bebedouro utilizados pelos alunos fazem parte da estrutura física da unidade de internação e localizam-se no pátio interno. A merenda chamada “pronta pra servir”, geralmente composta por biscoito ou bolo e suco de caixinha, é armazenada na copa e distribuída aos alunos no corredor da escola, quando saem para o intervalo, utilizando o pátio da instituição para este fim.

A biblioteca do colégio, inaugurada no início de 2020, fica alocada dentro de uma das salas de aulas, não podendo, portanto, ser utilizada como espaço de leitura individual. Quando um professor deseja utilizá-la para alguma atividade específica, é comum haver uma negociação com o professor da turma que ocupa aquela sala para uma troca de espaços, entretanto isso depende da quantidade de alunos, pois as salas da escola comportam quantidades diferentes de pessoas. A grande conquista foi a permissão para que os alunos levassem os livros para o alojamento, a fim de praticarem suas leituras individuais ou até

mesmo compartilharemos suas impressões com os colegas que dividam esse espaço com eles. Contudo, não tivemos muito tempo para colocar tudo isso em prática, pois tão logo a biblioteca foi inaugurada, as aulas foram suspensas devido à pandemia.

A escola não possui quadra poliesportiva própria, portanto, durante as aulas práticas de Educação Física, é utilizada a quadra da unidade de internação, bem como, para algumas atividades que envolvam a participação de mais de 15 alunos, utiliza-se também o auditório do CAI-Baixada. No que diz respeito a equipamentos disponíveis para uso pedagógico, o colégio possui seis televisores, um projetor e um notebook.

O colégio foi fundado em fevereiro de 2001, seu nome homenageia o jornalista, escritor e político Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho, que havia falecido no ano anterior, aos 103 anos de idade. Em vida, a biografia de Barbosa Lima Sobrinho é marcada por forte posicionamento político em prol da democracia, tendo enfrentado o regime ditatorial de 1964, participado ativamente do movimento “Diretas Já!” e encabeçado o processo que pedia o *impeachment* de Fernando Collor de Mello. Além disso, sua pauta política também incluía uma luta contra as privatizações nos governos neoliberais e a aproximação com questões sociais.

Por fim, uma particularidade do colégio que interfere bastante no processo de ensino-aprendizagem e que também interferiu na idealização das oficinas e do material pedagógico concebido para essa pesquisa é o fato de que as turmas são montadas de maneira híbrida, misturando alunos de facções rivais (TCP – Terceiro Comando Puro⁵ – e Comando Vermelho⁶). Busca-se equilíbrio na quantidade de alunos de cada facção por turma, evitando um número muito pequeno de rapazes de uma determinada facção em relação à outra.

1.3.3 Os alunos do Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho

O Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho atende a adolescentes do sexo masculino com idade entre 12 e 18 anos e que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa em privação de liberdade no CAI-Belford Roxo, mais conhecido como CAI-Baixada.

⁵ Organização criminosa carioca, também conhecida como TCP, surgiu no Rio de Janeiro, no Complexo da Maré no ano de 2002, a partir de uma dissidência do Terceiro Comando.

⁶ É uma das maiores organizações criminosas do Brasil. Foi criada em 1979 no Instituto Penal Cândido Mendes, na Ilha Grande, Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rondônia, Mato Grosso, Acre, Ceará e Tocantins o CV é maioria no sistema penitenciário.

Hoje, todos os internos estão matriculados na escola, pois depois da resolução do ministro Fachin que determinava medidas para acabar com a superlotação nas unidades do Degase, o número de internos reduziu e todos tiveram vagas garantidas na escola. Entretanto, em momentos em que houve superlotação na unidade, não existiram vagas suficientes para todos os internos, nesse caso alguns critérios de prioridade para matricular o aluno foram seguidos, como a ordem de entrada dele na unidade e, segundo informações advindas da própria escola, o adolescente estar matriculado e frequentando uma escola antes da privação de liberdade.

Como trabalhamos com formato de ensino modular, planejei a aplicação das atividades da pesquisa em duas turmas de módulo 2, dos anos finais do Ensino Fundamental, AF 202 e AF 203, o que corresponderia ao sétimo ano do Ensino Fundamental regular. A maioria dos alunos apresenta defasagem idade/ano de escolaridade e se encontra na faixa dos 15 aos 18 anos de idade.

Um grande desafio que enfrentamos na socioeducação é a descontinuidade do trabalho. Existe uma rotatividade de alunos dentro do centro de atendimento devido aos resultados de suas audiências, que podem alterar a forma ou o tempo de cumprimento de suas medidas ou mesmo por tais medidas já terem sido cumpridas. Dessa forma, muitas vezes iniciamos a turma com um grupo de alunos e terminamos o módulo, cerca de cinco meses depois, com outro grupo. Esse fator gera prejuízo e desgaste na elaboração de trabalhos e condução da turma em determinados projetos, pois os iniciamos com alguns alunos e finalizamos com resultados diversos, já que são concluídos com a participação de outros alunos.

O aluno de um colégio instalado dentro de uma unidade de internação para cumprimento de medida socioeducativa é aquele cuja identidade é definida por grande parte das pessoas a partir da condição na qual ele se encontra. Por isso, é comum ouvir “dou aula para bandidos”, “trabalho na prisão de menor” e, mesmo quando utilizam os termos mais eufemísticos temos “menor infrator”, “adolescente em conflito com a lei”, “autor de ato infracional”. Esses últimos termos, embora presentes inclusive em textos acadêmicos e em alguns textos oficiais, também identificam o adolescente a partir de suas ações e do momento em que eles se encontram, mas desconsideram sua trajetória. Como se ele fosse desde sempre um criminoso que por acaso é ainda adolescente e não um adolescente que por algum motivo praticou um ato considerado criminoso.

Na contramão disso, eu utilizo para me referir a eles nesse trabalho sempre os termos: alunos, adolescentes, adolescentes privados de liberdade ou adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Tanto no campo teórico quanto no ideológico são vários os conceitos para a noção de vulnerabilidade social, ficarei aqui com o de Carneiro e Veiga (2004), apresentado por Janczura (2012) em seu artigo “Risco ou vulnerabilidade social?”, no qual a definição de uma pessoa considerada vulnerável está diretamente relacionada com a falta de capacidade e/ou de recursos, sejam eles materiais ou não, para reagir e superar de maneira satisfatória os riscos aos quais essa pessoa está exposta. Como “riscos”, podemos entender, por exemplo, o acesso precário ou nulo aos direitos garantidos pelo artigo 6º parágrafo único da constituição federal.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). (BRASIL, 1988, n. p.).

Se analisarmos os dados de pesquisa apresentados por Mendes e Julião (2019) no relatório *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*, poderemos comprovar a situação de vulnerabilidade desses alunos. Através do material, chega-se ao perfil dos adolescentes da medida socioeducativa e percebe-se que, antes mesmo da internação, eles já estavam expostos aos riscos sociais, e provavelmente permanecerão sob os mesmos riscos depois de passarem por ela, ou seja, antes de serem privados de liberdade, foram privados de seus direitos como cidadãos.

Levando em consideração as questões até aqui evidenciadas, procuraremos, nesta parte do relatório, analisar os dados das entrevistas principalmente refletindo sobre as questões de violência e vulnerabilidade juvenil a que estão expostos estes sujeitos.

Sobre o perfil dos jovens entrevistados para a pesquisa, podemos, em síntese, afirmar que a maioria é do sexo masculino (97%); negro (76,2%); está na faixa etária entre 15 e 17 anos (70%); não concluiu o Ensino Fundamental (91,3%) – 71,3% está cursando o segundo segmento do Ensino Fundamental; possui renda familiar de 1 a 3 salários mínimos (34%); 76,2% afirmaram ter tido alguma experiência profissional – destes, 64,5% disseram ter começado a trabalhar entre 10 e 15 anos; 71,6% moram em região de conflito armado (entre policiais, traficantes e facções); foram apreendidos por terem cometido os atos infracionais roubo (44%) e tráfico de entorpecentes (41%).

Através destes dados, podemos evidenciar que estamos falando dos sujeitos hoje mais vulneráveis socialmente no Brasil: jovens, homens, negros, pobres, pouco escolarizados e que começaram a trabalhar muito cedo.

Sobre as suas famílias, 58,6% disseram que os seus pais ou responsáveis são divorciados; 39,4% o seu pai/mãe ou responsável morreu; 45,6% vivenciaram algum problema com álcool ou droga com seus pais/família. (MENDES; JULIÃO, 2019 p. 41).

Portanto, o aluno para o qual as oficinas desta pesquisa foram idealizadas, o adolescente com o qual eu planejei um trabalho com poesia e para o qual se propõe a garantia do “direito à literatura” é aquele para quem não foi garantido sequer os direitos básicos do ser humano.

1.3.4 A trajetória da professora pesquisadora

Nascida e criada em São João de Meriti e estudante da rede pública de ensino durante todo o Ensino Fundamental e Médio (Colégio Estadual Jardim Meriti), sei o que é crescer na periferia. Perdi amigos de escola e familiares para a “guerra contra o tráfico”, destaco esse termo, pois a guerra nunca foi de fato contra o tráfico, mas contra a população jovem, pobre e negra das comunidades, como bem diz Batista (2003).

A inexistência de ações estrangeiras, de uma guerra contra a droga conduzida em seu território, e a inexistência de uma guerra contra as drogas conduzidas pelo Brasil no território de outras nações faz com que, no Brasil o problema da droga, simplesmente, assuma a forma da relação entre as duas nações em que está dividida a sociedade brasileira: os ricos e os pobres. Assim aos jovens consumidores das classes média e alta se aplica o paradigma médico, enquanto que aos jovens moradores de favelas e bairros pobres se aplicam paradigma criminal. (BATISTA, 2003, p. 23).

Sendo assim, desde adolescente, a noção de desigualdade social e suas consequências sempre me foram presentes e, por sorte, tive professores que também pontuaram essas questões, promoveram debates em suas aulas, assim, aos poucos, construí minha consciência como cidadã, com clareza do que eu considerava estar errado dentro de nossas estruturas sociais.

Nesse período, eu também frequentava uma igreja evangélica tradicional; dentro dela, muito se falava em “missões”, termo conhecido e muito utilizado para simbolizar o processo evangelístico da igreja, baseado na ajuda ao próximo com a finalidade de expansão do cristianismo. Falava-se em missões em países da África, nos da América Latina, no Nordeste do Brasil; falava-se em visitas a asilos, orfanatos, hospitais e usava-se um trecho da Bíblia em que Jesus, ensinando aos seus discípulos no Monte das Oliveiras dizia “Porque tive fome, e não me destes de comer; tive sede, e não me destes de beber; Sendo estrangeiro, não me recolhestes; estando nu, não me vestistes; e enfermo, e na prisão, não me visitastes.” (BÍBLIA. N. T. Mateus, 25, 42-43).

Entretanto, algo sempre me incomodava quando esses versículos bíblicos eram utilizados, os discursos que os acompanhavam constantemente passavam pela ajuda aos

necessitados e aos enfermos, mas nunca citavam a questão do presidiário. Essa era uma igreja grande e com muitos projetos sociais, mas nenhum voltado para o atendimento às prisões, o fato de esse tema não ser prioridade me gerava muita inquietação, mas, por ser ainda adolescente, pouco podia fazer para mudar a situação. Quando atingi a maioridade e assumi algumas posições de liderança na igreja, levantei a questão algumas vezes e o máximo que consegui foi abordar o tema em algumas peças de teatro, usadas na tentativa de conscientizar as pessoas que pertenciam àquela comunidade de fé, entretanto não obtive apoio para a execução de um projeto maior, que pudesse de fato alcançar às prisões.

Por essa época eu já cursava Letras na PUC-Rio e já havia decidido seguir a carreira do magistério, também não me sentia mais à vontade em uma igreja evangélica tradicional e segui outros rumos no que diz respeito à espiritualidade, porém, dessa experiência, levei comigo um forte desejo de um dia lecionar em uma escola localizada em um espaço de privação de liberdade.

Na verdade, eu tinha dois anseios: lecionar na escola em que estudei e “dar aula em uma escola de cadeia”, expressão que usava por não conhecer melhores termos na época. O primeiro foi rapidamente realizado, formei-me no início de 2010, em agosto do mesmo ano, após aprovação em concurso, fui convocada para assumir minha primeira matrícula na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Por sorte, consegui uma vaga para trabalhar na escola onde havia estudado por oito anos. Estou, portanto, há quase onze anos lecionando na rede pública estadual do Rio de Janeiro, logo depois passei a lecionar também na rede privada de ensino e em 2013 fui convocada para a segunda matrícula da rede estadual, para trabalhar em escolas do município de Duque de Caxias. A minha carga horária estava completa e o projeto de assumir uma turma em uma unidade prisional ficou em suspenso por algum tempo.

Nesse ínterim, o governo do estado, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, criou um projeto de atendimento a alunos com distorção idade/ano de ensino, chamado Projeto Autonomia. As turmas desse projeto eram compostas por um grupo de alunos estigmatizados como repetentes, rebeldes, difíceis, vulgarmente conhecidos na escola como “aqueles que não querem nada”, alguns inclusive tinham tido passagem pelo sistema socioeducativo. Cada turma teria apenas uma professora/mentora, que estaria ali para conduzir o aprendizado da turma através de vídeos e apostilas de todas as disciplinas e trabalhar com eles dentro de uma perspectiva de resgate social.

Mesmo sabendo da briga política que eu estava comprando por ocupar o espaço de colegas, profissionais de disciplinas específicas para as quais eu não tinha o menor preparo para lecionar, e tendo total consciência, enquanto sindicalista, do quanto isso era prejudicial para a minha classe, senti a dor desses alunos quando vi as turmas sendo oferecida a vários professores que não queriam assumi-las, porque, segundo eles, “não queriam enfrentar uma turma de alunos-problema”. Minha consciência política de sindicalista deu lugar à minha consciência política freiriana, que acredita na mudança através da educação, principalmente quando o aluno participante dessa educação passa a ser um sujeito classificado como “aluno-problema” e decidi por assumir a turma. Afinal, segundo o próprio Paulo Freire (2018, p. 23), “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’”.

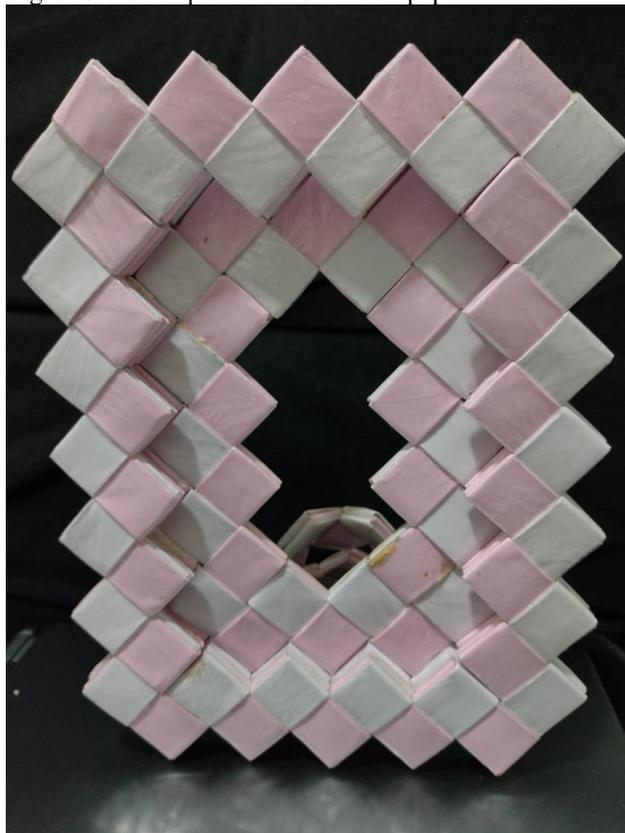
Fiquei dois anos com essa turma com a qual aprendi mais sobre lecionar do que em todas as aulas que frequentei na universidade. Sou muito grata pela minha formação com bolsa 100% na PUC-Rio, entretanto sempre me senti totalmente despreparada para dar aula nos espaços educacionais que eu passei a ocupar depois de graduada. A escola pública onde estudei e trabalho hoje não apareceu na academia durante a minha formação, o abismo entre a teoria e a prática fica nítido quando começamos a trabalhar na escola pública e temos que lidar com alunos que estão assistindo à aula sem se alimentar, alguns estão envolvidos com o tráfico, ou seja, alunos vistos como os que “não querem nada”, simplesmente porque o nada é tudo o que eles conhecem.

Depois de superar esse desafio, passei a pensar mais em como conseguir um deslocamento para trabalhar em uma “escola de cadeia”. Em 2017, bem ao acaso, em uma das reuniões de um grupo de fé que passei a frequentar, comentei sobre a minha experiência com o Projeto Autonomia e assim conheci a professora Miriã de Matos Moreira, também presente naquela reunião e que era, àquela época, diretora do Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, localizado, conforme soube naquele dia, dentro de um espaço de privação de liberdade direcionado a adolescentes. Faltava professor de Língua Portuguesa no colégio e, assim, após algumas conversas, recebi um convite para nele lecionar. Depois de alguns procedimentos burocráticos, em janeiro de 2018, consegui a liberação para levar uma de minhas matrículas para o CE Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, mais conhecido como Barbosinha.

Chegar novata a uma escola em contexto de medida socioeducativa foi bem diferente de quando cheguei a outras escolas da rede estadual. Por estar em licença por motivos de luto paterno, precisei me apresentar à instituição tardiamente, após o período de planejamento interno semestral e com as aulas já em andamento, por isso o tempo para as instruções e ambientação foi bastante apertado. Direção e corpo docente foram demasiadamente amigáveis e, dentro do possível, fui assimilando as regras e sugestões para o desenvolvimento da docência.

Digo “dentro do possível”, pois havia muito o que aprender: fazia-se necessário contar todo o material a ser entregue para o aluno, tirar as tampas das canetas, cuidar das tesouras em sala de aula, recontar os materiais quando fossem devolvidos pelo aluno. Além disso, era preciso também prestar atenção aos possíveis conflitos, já que a turma é formada por alunos de facções rivais e cuidar para que eles não pegassem o trabalho dos outros colegas, porque qualquer folha de papel é uma riqueza que pode virar artesanato, inclusive alguns diários de classe já precisaram ser refeitos, pois os originais viraram um porta-retrato ou um cisne no alojamento.

Figura 3 – Exemplo de artesanato de papel



Fonte: a própria autora, 2021

São muitas as dificuldades para a realização de um bom trabalho nas escolas de medida socioeducativa e, no início, esbarrei no que eu pensava ser um dos maiores complicadores: a ausência de um currículo. Não há um documento oficial do estado que direcione o currículo mínimo a ser trabalhado nessas turmas, tampouco livros didáticos específicos com textos e exemplos adaptados para eles. Precisamos constantemente adaptar o currículo do ensino regular ou do NEJA (Nova Educação para Jovens e Adultos) e produzir nosso próprio material didático.

Com o tempo, fui entendendo esse fato mais como um benefício do que como um problema, pois a possibilidade de montar meu próprio material didático e adequar o currículo mínimo aos projetos desenvolvidos pela escola me ajudava a tornar o ensino mais significativo para os alunos. Por exemplo, em um projeto do mês da consciência negra, consegui trabalhar “adjetivos” e “tipologia textual descritiva” e explorar com os alunos textos ou trechos de obras que descreviam personagens negros ou revistas que descreviam pessoas bonitas, mostrando como essas caracterizações podem ser racistas.

Assim, a vontade de estudar e me aprofundar em ensino de Linguagens para oferecer uma aula de qualidade a esse aluno privado de quase tudo, inclusive de liberdade, foi oportunamente acompanhada da possibilidade de ingressar no ProfLetras. Incentivada pelo meu companheiro, inscrevi-me no programa e fui aprovada, a partir daí, comecei a me preocupar sobre como abordar todas essas questões em minha dissertação.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, minha motivação principal se deu quando comecei a ensinar texto poético para os alunos e as minhas escolhas foram atravessadas pelas escolhas deles. Nesse momento eu já estava recebendo um aporte teórico no ProfLetras e minha forma de encarar o que estava acontecendo foi completamente influenciada pelos novos aprendizados que adquiria. O ponto crucial para a escolha do meu tema, no entanto, surgiu na primeira aula em que utilizamos o texto sugerido pelos alunos, uma canção do projeto Poesia Acústica. Encerro a apresentação dessa minha trajetória com a crônica que escrevi após a aula, pois não acho maneira melhor de relatar a experiência que tivemos naquele dia.

Quem é que tem coragem pra falar de amor?

“Vou ler a canção em voz alta e vocês me acompanham”. Disse isso logo após distribuir as folhas que tinham a letra da música. Há algumas aulas eu havia prometido àqueles jovens alunos, média de 15 a 18 anos, que levaria algumas letras de rap para lermos e trabalharmos nelas.

Apesar da pouca idade, aqueles meninos se consideravam homens. A vida e suas contradições absurdas roubou deles a infância e a adolescência e os obrigou a serem maduros, donos de si, sustentadores de seus lares e, sobretudo, sobreviventes desde

que começaram a se entender por gente. “Gente”, acho que a vida roubou deles esse direito também, seriam eles “gente”? Se eram, ninguém os tratavam como se fossem. Por algum crime que cometeram e por alguns outros que foram forjados, eles estavam ali, reclusos, enclausurados, encarcerados – ainda que o Estado considere aquele lugar como um espaço de educação, ou socioeducação.

E foi em uma sala de aula preenchida por aqueles a quem o ECA chama de “adolescentes em conflito com a lei em privação de liberdade” e a população de “sementes do mal” que resolvi trabalhar com poesia. Como porta de entrada para o gênero, levei rap, para facilitar o contato com a linguagem musical / poética.

A escolha deles foi “Capricorniana”, um rap acústico romântico (como eles mesmos definiram). Como já conheciam a versão cantada, apresentei a eles a DECLAMAÇÃO. Ao anunciar a leitura, cometi o delicioso erro de pedir que sinalizassem tudo aquilo que não entendessem. Minha voz invadiu a sala sob ouvidos atentos e olhos que se alternavam entre tentar acompanhar a letra lida por mim e o olhar atento para como as palavras saíam da minha boca. A expectativa para alguns trechos trasbordantes de erotização deixava o ar tenso. Eles imaginando se eu lia ou censuraria e eu imaginando se aqueles meninos ainda me respeitariam depois que eu lesse:

“Eu sagitariano e ela escorpiana⁷
Ela bate e ama,
ela toca e mama
Era pra ser mais um romance, mas nós dois faz drama
Antes da parte do pornô que a gente faz na cama”

Li, da maneira mais natural possível. Declamei, sem perder a entonação apaixonada que estava impondo desde o começo. A leitura passou por esse ponto sem que eles rissem ou interrompessem. Estavam muito concentrados e no auge da leitura, na melhor parte da música, sem que eu houvesse solicitado e no tom de declamação (não cantando o rap), embarcando no meu ritmo, eles entraram em coro:

“Quem é que tem coragem pra falar de amor? (Pra falar de amor)
Quem é que tem coragem de ser o que não é? (Quem tem?)”

Ao fim da leitura, perguntei o que eles não haviam entendido e um dos meninos respondeu aquilo que eu nem podia imaginar “eu não sei o que é amor, professora”. Tentei ser muito natural, mas não consegui, pois o meu rosto denunciava que aquela resposta era mais pornográfica do que “ela toca e mama”. Eu, que me preparara para explicar como um dicionário o significado duro das palavras, fui surpreendida pela dureza da realidade. Aquilo que parecia muito comum para mim, o amor, era um desconhecido para a maioria deles. Ele percebeu a minha desorientação e como está acostumado a sempre estar errado, mesmo quando não está, pediu-me desculpas “foi mal professora, mas você mandou dizer tudo que não entendia e eu não conheço isso”.

A aula preparada para ser dada — os exercícios, a avaliação e tudo mais que programei para fazer a partir daquela música — não aconteceu naquele dia. Nenhuma outra aula poderia ser dada além da que eles me deram. Naquele dia, eles me ensinaram o que era viver sem amor. Eles falaram, falaram, falaram e eu ouvi, ouvi, ouvi.

“E se você voltasse ao momento do impasse e pensasse melhor?
A um passo do precipício, ai se sêsse!”⁸ (NASCIMENTO, 2020, n. p.).

⁷ CAPRICORNIANA. Intérpretes: Choice, Lord, Maria, Pineapple StormTV, Salve Malac, Sant e Tiago Mac. Compositor: Choice. In: POESIA acústica #3: capricorniana. Intérpretes: Choice, Lord, Maria, Pineapple StormTV, Salve Malac, Sant e Tiago Mac. [S. l.]: Pineapple StormTV, 2017. 1 Single, faixa 1.

⁸ Trecho de Capricorniana.

As aulas em torno dessa canção continuaram acontecendo e serviram-me de inspiração para a criação do material pedagógico que apresentarei neste trabalho e que seria aplicado em forma de oficinas nessa e em outras turmas, o que infelizmente não foi possível devido ao contexto pandêmico no qual nos encontramos.

1.3.5 O contexto pandêmico

O início de 2020 era promissor em vários sentidos no que diz respeito ao desenvolvimento desta pesquisa, ainda em janeiro adquirei 30 exemplares de *Distraídos venceremos* de Paulo Leminski, um para cada um dos quinze alunos de minhas duas turmas daquele semestre. Comprei também um mimeógrafo e uma máquina de escrever, equipamentos que seriam utilizados nas atividades pedagógicas para a produção de livretos com poemas dos alunos, tudo isso pensando nas oficinas que já havia elaborado durante o preparo para a qualificação de mestrado.

Iniciamos o ano letivo em fevereiro e estava bastante animada por ter conseguido contagiar alguns colegas de trabalho, de tanto falar com empolgação da minha pesquisa, alguns se mostravam ansiosos, porque sabiam que eu contaria com eles para a execução das oficinas. No meu planejamento, programei o início das atividades para abril, momento em que já teria passado pela banca de qualificação e recebido as orientações necessárias para modificar algo, caso fosse necessário. Não apenas por isso, mas também porque, ao se iniciar um semestre com uma nova turma, foi necessário um trabalho de aproximação, construção de confiança, afinal essa não era mais a turma que motivou o início da pesquisa, portanto eu precisava primeiro conduzi-los até o ponto necessário para que as oficinas pudessem ser aplicadas. Então seria preciso voltar do mesmo processo que utilizo para introduzir os alunos no gênero poesia, ou seja, através das letras de músicas.

Entretanto, as notícias da pandemia começaram a chegar e no dia 16 de março recebemos a notícia do adiantamento do recesso de julho. Não consegui sequer me despedir dos meninos, trabalhei com eles em uma quarta-feira, sem fazer ideia de que iríamos interromper as aulas, e não voltei mais a vê-los. Ficamos então de 16 de março até dia 2 de abril sem qualquer atividade pedagógica em toda a rede estadual de ensino, contudo, a partir dessa data, o ensino regular e o Nova EJA retomaram suas atividades através de ensino remoto.

O ensino remoto já gera problema para os alunos que não são privados de liberdade, visto ser necessário dispender de equipamentos tecnológicos e acesso à internet para que se consiga acompanhar as aulas, e uma grande parte dos alunos da rede pública de ensino vive em situação de pobreza, sem os meios necessários. Além disso, não podemos esquecer que o fator que nos levou a utilização do ensino remoto foi uma pandemia sem precedentes causada pelo novo coronavírus, ou seja, as dificuldades tecnológicas de nossos alunos da rede pública também são somadas ao luto pela perda de entes queridos, à ansiedade gerada pelo confinamento da quarentena, ao pânico que chega pelos noticiários e à perda de emprego, que gera mais fome e miséria entre eles.

Tudo isso já foi muito problemático para nós, que estamos vivenciando as agruras dessa pandemia dentro de nossas casas, confinados sim, mas próximos dos nossos familiares, dividindo o luto com nossos amigos, mesmo que pelo uso das redes sociais, com direito a alguma evasão da realidade através de distrações como bebidas, “lives”, “streamings”. Como mensurar, então, o tamanho desse problema para aqueles que já vivem em privação de liberdade e passaram a viver o confinamento dentro do confinamento?

As dificuldades que afetaram grandemente a nós e a nossos alunos de ensino regular foram, para os alunos da socioeducação, ainda maiores. Sem aulas, com visitas suspensas, acompanhavam as notícias pela televisão sem fazer ideia do que estava acontecendo a suas famílias e com poucas possibilidades de distração. Aqueles que tinham algum contato em casa via telefone tinham, por escala, a possibilidade de ligar para ter informações sobre seus familiares, fora isso passavam grande parte dos dias no alojamento.

Quando as atividades remotas se iniciaram para os alunos das escolas regulares, começamos a nos perguntar como faríamos para atender nossos alunos, já que não podem ter contato com celulares e não havia computadores suficientes para todos acompanharem as aulas remotas. A secretaria de educação disponibilizou aulas pela TV, mas elas contemplavam apenas o Ensino Médio, o que não resolvia o problema, pois a maior parte dos nossos alunos cursam o Ensino Fundamental. Ficamos, então, até 13 de maio de 2020, sem contato com os alunos, apenas preparando atividades para a montagem de uma apostila, sem saber como ela seria utilizada.

Durante esse tempo, o então secretário de educação, Pedro Fernandes, usava seu *instagram* pessoal, @pedropelorio, para fazer *lives* e se comunicar com os professores e alunos da rede, estive presente em todas essas *lives*, postando incessantemente a seguinte pergunta: “e a socioeducação?”. Jamais obtive resposta! Por fim, em maio, recebemos a

informação de que alguns professores gravariam aulas de 15 minutos, para serem transmitidas aos alunos que desceriam até a escola para assisti-las em esquema de rodízio, monitorados pelos agentes socioeducativos. Além disso, havia a possibilidade de as apostilas que criamos serem aplicadas por esses mesmos agentes, os quais trariam os alunos para a sala de aula e os acompanharia enquanto respondessem às questões.

Essa informação me deixou bastante incomodada, talvez até transtornada. O agente socioeducativo deveria ser um profissional totalmente envolvido com as questões pedagógicas, mas, infelizmente, na prática, não é o que acontece. No dia a dia, eles são os que representam para o aluno o braço punitivo da sociedade, são os que aplicam os castigos, os que gritam, os que obrigam a andar de mãos para trás e cabeça baixa, são o que não deveria existir na socioeducação: os “carcereiros”. O que me incomodava, portanto, era que esses profissionais passassem a ser responsáveis pelos momentos de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar e a forma truculenta com que poderiam agir com os meninos dentro do nosso ambiente, que costuma ser, como nossos alunos dizem, o único lugar em que eles se sentem gente dentro da casa.

Outra coisa me incomodava: a forma como esses meninos receberiam conteúdos disciplinares, em vídeos de 15 minutos e apostilas com questões. O que já era difícil para eles com a nossa presença, tirando as dúvidas, explicando e reexplicando, poderia se tornar extenuante ao ponto de provocar desânimo e desmotivá-los a estarem na escola.

A princípio nos disseram que nada disso seria obrigatório, eram apenas algumas ideias para retomarmos às atividades. Então, reunimos nossa equipe e traçamos nosso planejamento, enviamos à DISEP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas) e aguardamos a aprovação para colocá-lo em prática. Fiz questão de redigir o documento enviado, pois nele definimos um momento de retomada que envolvesse vídeos motivacionais em que nós, professores, apareceríamos para falar com eles e, também, sessões de cinema envolvendo temas transversais previstos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Com pequenos vídeos introdutórios de professores, estabeleceríamos as relações entre os filmes e os temas propostos. Dessa forma, estaríamos proporcionando momentos de distração em meio ao caos que nos encontrávamos e ainda nos encontramos e transmitiríamos conteúdos pedagógicos.

Nosso projeto foi aprovado para ser executado apenas nas primeiras semanas, depois teríamos que nos adaptar ao que havia sido acatado por todas as outras escolas geridas pela DIESP. Não satisfeitos com esse modelo, conseguimos, através de um de nossos colegas

professores e da direção, que precisaram trabalhar presencialmente, montar um telão com projetor pelo menos uma vez por semana e, através de uma plataforma de reunião virtual, fazer alguns encontros ao vivo para que, no meio de muitas aulas gravadas, pelo menos em um dia na semana nossos alunos pudessem interagir conosco.

Só consegui participar desse encontro virtual uma vez, da mesma forma outros colegas raramente participaram, pois, como só acontecia em um dia específico em que a estrutura era montada, coincidia de ser o dia em que trabalhávamos em outra rede, logo não podíamos participar. Isso se seguiu até o fim do ano letivo, quando nossos alunos fizeram provas simbólicas a fim de progredirem para os módulos seguintes em 2021. Chamo essas provas de simbólicas porque se tornava praticamente impossível avaliar os alunos mediante a forma como o conteúdo escolar chegou até eles, por isso montamos avaliações de múltipla escolha que abordassem conteúdos básicos de cada disciplina e consideramos outros elementos para a composição da nota, como presença nos encontros virtuais e nas vídeo aulas, assim todos os alunos que participaram minimamente desse processo avançaram para o próximo módulo.

O primeiro semestre de 2021 começou com a convocação para as atividades presenciais, entretanto o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE-RJ – em assembleia geral, aprovou o que chamamos de “greve pela vida”, que consiste em manter o trabalho remoto, mesmo que houvesse convocação para trabalho presencial. Por não me sentir segura em meio à crise sanitária com as taxas de contaminação e de média/morte ainda muito altas no município de Belford Roxo, no qual a escola está localizada, e com a displicência em relações aos protocolos impostos pela secretaria de saúde, principalmente por parte dos agentes que trabalham no Cai-Baixada, optei por aderir à greve e não retornei ao trabalho presencial.

Mediante tais fatos, sem um contato pessoal direto com o aluno, não poderia aplicar as atividades desta pesquisa, que exige interação entre os sujeitos participantes. A formação de um leitor literário, principalmente em um contexto tão duro quanto o dos meus alunos, torna-se praticamente impossível de se promover via vídeos gravados de quinze minutos.

Portanto, conforme já apresentado nesse texto, por força do contexto pandêmico, essa pesquisa foi alterada e, infelizmente, não poderei apresentar o resultado das oficinas que planejei para esses alunos com tanto carinho, fica aqui apenas a expectativa do que poderia ter sido. Para mim, particularmente, o trabalho perde o que eu considerava sua maior riqueza: a oportunidade de levar para a academia a voz daqueles que nunca têm voz.

2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA E O ENSINO DE TEXTO LITERÁRIO

Este capítulo trará uma contextualização das dificuldades encontradas na educação básica na rede pública de ensino regular e em espaços de privação de liberdade. Além disso, também apresentará algumas reflexões acerca do ensino de Literatura no Ensino Fundamental, principalmente do texto poético e tratará também dos desafios de ser professor/mediador de leitura em turmas da socioeducação.

2.1 A ESCOLA PÚBLICA E SUAS REALIDADES

Como já mencionado aqui, faço parte do quadro de funcionários da Seeduc – Secretaria Estadual de Educação – desde 2010. Eu não escolhi ser professora apenas por amor e entrega, na verdade Letras foi o curso que escolhi racionalmente, porque se encaixava no critério que eu havia estabelecido, aproximar minha paixão: as artes, principalmente a literária, e a possibilidade de rápida inserção no mercado. Devido à minha situação social, sempre ouvia que pobre não virava artista fazendo faculdade e que professor de artes não tinha muitas vagas em empregos privados ou concursos, então Letras parecia uma boa escolha para manter o equilíbrio entre razão e emoção.

A paixão por educar, não posso mentir, veio logo que assumi minha primeira turma de pré-vestibular comunitário, quando ainda era universitária, e o desejo de atuar na escola pública surgiu, em primeiro lugar, pela possibilidade de estabilidade, porque é o que boa parte dos jovens pobres que conseguem estudar almejam: um emprego no qual não viverão a angústia da demissão que viram seus pais e familiares passarem. Em segundo lugar, o desejo de atuar na escola pública também foi construído pela pessoa política que me tornei ainda no movimento estudantil e que, sendo fruto da escola pública e sendo motivada a chegar à universidade pelos professores altamente qualificados que encontrei nela, vislumbrei a possibilidade de entregar para outros adolescentes uma educação gratuita de qualidade como a que recebi, diga-se de passagem, não porque o Estado incentivou, mas porque, como sempre, esse espaço está cheio de profissionais que dão mais de si do que recebem para fazer.

E foi assim que assumi a primeira matrícula em 2010 e a segunda em 2013 e, desde então, já passei por sete escolas da rede até chegar às duas nas quais trabalho hoje. O que encontrei nas escolas do estado do Rio de Janeiro? Alunos com carências financeiras e

afetivas e professores guerreiros lutando contra a precarização proposital do ensino público, que “não é uma crise, é um programa” (RIBEIRO, 1986, p. 10.) Os salários são baixos, precisamos nos desdobrar em vários empregos para garantir nosso sustento e o de nossa família, quando professores da rede estadual estão há sete anos sem reajuste salarial. Muitas escolas têm péssimas condições estruturais, algumas estão totalmente afetadas pelo ambiente externo e sob controle do tráfico, a pequena quantidade de funcionários faz com que os trabalhadores de regime terceirizado se desdobrem em múltiplas funções e a cobrança das coordenadorias são desproporcionais ao nosso salário. Com o passar do tempo, a sensação que temos é que burocratizaram tanto o nosso trabalho que mal conseguimos ser os professores que precisamos ser, mais preocupados com o pedagógico do que com o administrativo.

Ainda assim ouvimos de alguns governantes e de parte da sociedade que somos preguiçosos, burros, ultrapassados. Não há incentivo para a atualização do professor e, mesmo que houvesse, como fazer novos cursos e permanecer ou voltar à academia quando se precisa ter vários empregos? Fazer o que eu e meus colegas do ProfLetras fizemos é muito difícil, vários de nós adoecemos nessa jornada, divididos entre a pesquisa, os múltiplos empregos e a adaptação ao contexto pandêmico.

Ser professor da educação básica da escola pública é entrar em uma sala de aula e pedir a atenção de alunos que não se sabe quando fizeram a última refeição, é exigir compromisso com os estudos de adolescentes que muitas vezes nunca tiveram alguém que fosse compromissado com eles, e que, portanto, sequer formularam o conceito do que é compromisso, é querer obter respeito de jovens que nunca foram respeitados. Por isso, sempre destaco a excelência do professor da escola pública, pois não é qualquer profissional que sabe trabalhar nessa realidade. E, por mais que me digam que não são todos os que pode ser vistos dessa forma, já que há professores pouco qualificados na rede, respondo que é melhor descobrir a história desse professor primeiro, para saber por que ele passou a agir de uma forma não satisfatória ao que se classifica como bom professor. É bem provável que haja um histórico de cansaço por excesso de trabalho ou por desvalorização ou ainda pelos dois.

Haveria muito mais a ser dito sobre isso, mas esse breve resumo é para mostrar o quanto se faz necessário que o ensino básico da escola pública cumpra o papel destinado à educação na Constituição, em seu artigo 205, que é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como a sua qualificação para o trabalho e prepará-la para o exercício de sua cidadania.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n. p.).

A BNCC se alinha à constituição quando enumera entre as suas dez competências gerais da educação básica a de número 6, que também trata do exercício da cidadania.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

A escola tem sido para muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social o primeiro lugar onde elas são vistas como pessoas, por isso é extremamente importante que a sociedade entenda que o indivíduo que ensinamos é um ser humano que precisa aprender, inclusive, sobre a necessidade de estar ali, estudando em uma escola. Coisas que parecem muito básicas a uma pessoa que não vive em situação de vulnerabilidade, precisam de reflexão quando se trata de um aluno da escola pública.

Até a forma de se pedir silêncio, prática comum a qualquer professor, exige uma forma diferenciada para esses alunos. Não mando, por exemplo, um aluno “calar a boca” na sala de aula, não digo a ele que “não pode falar porque eu estou ensinando”, não posso deixar que ele entenda a escola como mais um lugar no qual ele não tem voz e que, portanto, precisa sempre estar em situação passiva de aprendizado, preciso pensar que esse aluno é silenciado e invisibilizado em toda a sua existência e que promover a sua cidadania inclui ensinar a falar e como falar em qualquer situação que ele desejar. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 2018, p. 34).

2.2 A ESCOLA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Quando digo a uma pessoa que trabalho em uma escola que fica dentro de uma unidade de internação para cumprimento de medidas socioeducativas, aguardo sempre dois tipos de reações: uma é o olhar de estranhamento, carregado de preconceitos, com desejo de vociferar crueldades, mas que busca um disfarce e culmina na pergunta “você não tem medo?” ou “não é perigoso?”; a outra reação é um misto de encantamento com reverência, mais ou menos como se eu fosse uma sacerdotisa que vai única e exclusivamente em nome do amor cumprir a missão de levar salvação àqueles meninos.

Não tenho medo de dar aula para eles e nem me sinto mais insegura lá do que em qualquer outro lugar do Rio de Janeiro, tampouco sou romântica ou autossuficiente ao ponto

de achar que sou *a* “agente da mudança” dos meus alunos, pois, segundo Paulo Freire (2018), sou apenas *uma* “agente da mudança” que a educação pode proporcionar, estou ali no exercício de minha profissão, fazendo o meu trabalho da melhor maneira possível, como o faço em todos os meus demais espaços de atuação.

Assim, reconhecer-se como *o* “agente da mudança” atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja *o* “agente da mudança”, mas *um* de seus agentes.

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem. (FREIRE, 2018, p. 68, grifos do autor).

Uma escola dentro da unidade de internação de medida socioeducativa é o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 124, fica claro que é um direito do adolescente privado de liberdade receber escolarização e profissionalização (BRASIL, 1990). De nossa parte, entendemos o quanto é importante para esses meninos frequentarem a escola, sabemos disso porque eles mesmos nos dizem, é comum ouvirmos “que a escola é o melhor lugar da unidade” ou ainda, “não libera a gente cedo, professora, a gente fica aqui te ajudando”, quando eventualmente precisamos liberá-los para prepararmos a sala para algum projeto ou para alguma reunião pedagógica.

O que faz esse adolescente, que muitas vezes não gostava de frequentar a escola quando estava “na rua”, querer estar o máximo de tempo possível na escola quando se encontra privado de liberdade? Ser tratado como ser humano! Ouço dos alunos “a escola é o melhor lugar da unidade” ou “aqui foi o primeiro lugar na minha vida que eu me senti uma pessoa”. Um adolescente passar 17anos da sua vida sendo invisibilizado pela sociedade, vivendo em condições subumanas, e verbalizar que a primeira vez em que se sentiu uma pessoa foi dentro de uma escola é bastante significativo.

Muitos fatores são determinantes para que eles se sintam bem dentro da escola, um deles é o cuidado que procuramos ter com o nosso espaço físico. Embora a conservação desse espaço não dependa só da nossa administração – como a manutenção de áreas externas que podem afetar a estrutura da escola e que são de responsabilidade da administração da unidade –, procura-se manter a escola sempre reformada em sua pintura, com trabalhos dos alunos expostos nas paredes, mesas sempre limpas. A preocupação com a higiene dentro da escola é percebida por eles, e, na maioria da vezes, respeitam e tentam manter tal limpeza, então, quando fazemos atividades que geram lixo, os próprios adolescentes se preocupam em varrer a sala e deixá-la organizada ao perceberem que estamos nos aproximando do final da aula.

Outro fator que contribui para que a escola seja um lugar agradável ao nosso aluno é a forma como ele é tratado, pois em praticamente todo o deslocamento que esse adolescente faz pela unidade de atendimento, ele precisa se locomover de cabeça baixa e mãos para trás, mas na escola pedimos que ele se expresse, que nos olhem, olhamos para eles, estamos presentes em suas vidas, é esse tratamento que colabora para que se sintam mais humanos. Enquanto para uma parcela da sociedade, e até para alguns que lá trabalham, a unidade privação de liberdade deve ser o espaço do castigo, precisamos entender que desumanizar não contribui para a transformação do adolescente, tampouco o livrará da reincidência. Na verdade, muitos garotos estão ali porque passaram toda a vida desumanizados por nós enquanto sociedade, o que precisamos fazer é oferecer a eles condições de humanização para se reconhecerem como cidadãos e então compreenderem seus direitos e deveres.

Entretanto, quando penso que a escola é um dos instrumentos de ressocialização da medida socioeducativa, sinto-me bastante incomodada. Segundo o dicionário, o significado da palavra ressocialização quando está relacionada a privados de liberdade é “processo de ressocializar, de voltar a pertencer, a fazer parte de uma sociedade” (RESSOCIALIZAÇÃO, [20--], n. p.). Como, no entanto, vamos contribuir para ressocializar aqueles cuja socialização os faz viver à margem da sociedade? Quem nunca esteve efetivamente inserido em uma sociedade não pode “voltar a pertencer” a ela.

Para estar inserido dignamente em uma sociedade, o indivíduo precisa ser tratado como cidadão, ter acesso à educação, ao lazer, à moradia, à arte, à saúde, à segurança. Não podemos considerar inserida na sociedade a criança ignorada no sinal de trânsito enquanto tenta fazer malabarismos, o menino “enxotado” de algum estabelecimento enquanto vende bala ou pede para alguém lhe pagar um lanche; não estão inseridos na sociedade aqueles que queremos fingir que não vemos, cuja existência só percebemos quando cometem um delito. É aí que tentamos ensinar ao “cidadão” seus deveres para com a sociedade, sem ao menos pensar que a sociedade nunca concedeu a esse mesmo “cidadão” os seus direitos.

Quando o estado ou a sociedade, em geral, falam em ressocializar uma pessoa privada de liberdade, o que eles querem na verdade é a “reprogramação” desse indivíduo para que ele se adeque ao que está estabelecido socialmente como comportamento padrão. De forma alguma a ressocialização oferece ao adolescente condições necessárias para que ele saia de uma unidade de internação se sentindo um cidadão e assim permaneça. Se a sua condição anterior era de vulnerabilidade social, se as condições de moradia eram péssimas ou ainda vivia em um lugar no qual ele era perseguido, ele não ganhará melhores condições de vida, ou

seja, espera-se que ele tenha aprendido seus deveres, mas, para ele, os direitos seguem sendo negados.

Portanto, voltando ao meu incômodo, não é para esse tipo de ressocialização que eu quero contribuir. Se o padrão de comportamento dessa sociedade discriminatória, desigual, preconceituosa me incomoda, por que eu tentaria induzir meu aluno a se adequar a ela? Por que fazê-lo aceitar que ressocializar é voltar para o meio social e aceitar a exclusão à que ele é exposto e apenas se comportar de maneira que volte a ser invisível? Para o estado e para a sociedade, tudo bem que o adolescente viva a sua vida em quadro de miserabilidade desde que ele não infrinja as leis, ou seja, desde que ele permaneça socialmente invisível.

Não é essa a escola que devemos ser para esses meninos, devemos ser a escola que desperta neles a consciência reflexiva, em outras palavras, a escola precisa ser o lugar onde o aluno é levado a refletir sobre a sua realidade (FREIRE, 2018).

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 2018, p.38).

É nesse momento que retorno a Makarenko, pedagogo ucraniano que inspirou Antonio Carlos Gomes da Costa a implementar e desenvolver o conceito de socioeducação no Brasil. Makarenko tinha como objetivo evitar a reincidência investindo em uma formação cultural que provocasse os jovens socialmente vulneráveis sob sua responsabilidade a refazerem seus projetos de vida e, para isso, desenvolveu projetos a partir das obras literárias de Górkki, ou seja, foi através da literatura e das conversas literárias que Makarenko pôde socializar vários daqueles adolescentes excluídos.

2.3 O ENSINO DE LITERATURA

Discutir ensino de Literatura para séries do Ensino Fundamental é necessário e emergencial. Primeiro porque enquanto disciplina a ser ministrada, a Literatura não aparece individualmente no currículo, então, para esse segmento, nós, professores formados em Letras, somos vistos apenas como professores de Língua Portuguesa. No currículo do Ensino Médio, entretanto, há distinção entre Literatura e Português — nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a grade é preenchida por um professor apenas, que tem cinco tempos na primeira série para as duas disciplinas e quatro nas segundas e terceiras também para serem divididos pelas duas disciplinas —, ainda assim, o conteúdo previsto para ser ensinado aos alunos desse segmento se aproxima mais da história da Literatura do que do ensino do texto literário.

Nas séries que constituem o Ensino Fundamental, tanto as que compreendem os anos iniciais (1º ao 5º) quanto as que compreendem os anos finais (6º ao 9º), os textos literários ou gêneros do campo artístico-literário, conforme trata a BNCC (BRASIL, 2018, p. 96) devem ser trabalhados dentro do conteúdo de Língua Portuguesa.

É comum, no entanto, que as principais atividades envolvendo textos girem em torno de questões gramaticais, de características de gêneros textuais e de interpretações que, geralmente, encaminham-se para estratégias de moralização. Rildo Cosson divide em paradigmas o ensino de literatura na escola e destaca entre eles o “paradigma moral-gramatical”, no qual aponta que o ensino de literatura, nesse caso, é menos estético “[...] e mais uma maneira de veicular por meio da escrita as prescrições da língua considerada culta e dos valores considerados necessários à formação dos alunos”, ou seja, é “[...] menos ensino de literatura e mais ensino de preceitos morais e linguísticos [...]”.

Dois são os principais objetivos do ensino da literatura no paradigma moral-gramatical: ensinar a língua e formar moralmente os alunos. No caso do ensino da língua, os textos literários são, por um lado, tomados como modelos de escrita, determinando que suas estruturas composicionais e estilísticas sejam reproduzidas pelos alunos; por outro, são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego certo ou errado de palavras, expressões e estruturas sintáticas, como se observa nos livros de gramática normativa.

No que tange à formação moral, esse objetivo do paradigma coloca o conteúdo das obras acima de seus aspectos estéticos, embora a apreciação dos clássicos como fruição da “boa literatura” não esteja longe de seu horizonte formativo. Trata-se de um recorte mais ou menos rigoroso de textos que permitem extrair mais facilmente lições sobre o certo e o errado, o bem e o mal, os vícios e as virtudes, sobretudo quando são dirigidos às crianças menores. Dessa forma, assim como guia o aprendizado da língua por apresentar a expressão formalmente correta o conteúdo do texto literário também deve orientar a formação moral, apresentando situações ou ensinamentos do comportamento considerado socialmente adequado. (COSSON, 2020, p. 25-26)

Assim como no Ensino Médio, o ensino de Literatura se confunde com o de história da Literatura, no Fundamental a confusão acontece com o ensino de Leitura. Sobre isso, Zilberman (1991) aponta que, muitas vezes, o ensino de Leitura se sobrepõe ao de Literatura e o texto literário passa a ser utilizado de forma precária ou apenas como “acessório” de projetos.

Assim sendo, a leitura está, em muitos casos, atrelada ao ensino da gramática, pois o texto lido motiva a redação e, segundo os projetos, ajuda a escrever melhor. [...] A leitura de que aqui se fala resulta do relacionamento amplo e genérico do leitor com um texto qualquer. Nem sempre a natureza desse é esclarecida, de modo que também não se precisa o tipo de matéria impressa que circula em sala de aula. A literatura de ficção, virtual destinatária da leitura da criança, poucas vezes é mencionada, seu estudo ocupando uma relevância menor, quase acessória em grande número de projetos.

A leitura tende então a confundir-se com decodificação de palavras escritas, não implicando interpretação ou agenciamento de um patrimônio cultural transmitido pelo livro, encarado como uma modalidade, dentre outras, de texto. A literatura, cuja vivência e conhecimento faz parte do ensino de primeiro grau, integrada à área de Língua Portuguesa, é contemplada com quantidade menor de projetos, a não ser quando compõe uma das partes das propostas de cursos de atualização; pela mesma razão, ela não suscita uma metodologia específica. (ZILBERMAN, 1991 p. 80).

Os textos literários até podem ser utilizados como pretextos de questões relacionadas a assuntos gramaticais ou de gêneros textuais, entretanto é preciso ter a consciência de que se é essa a única motivação para levá-los às salas de aula, estamos fazendo uma subutilização do texto, não explorando ao máximo a sua potencialidade artística e ideológica. Esse uso equivocado do texto literário pode, até mesmo, impedir o aluno de desenvolver duas das competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental – as competências 7 e 9 – propostas pela BNCC.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

[...]

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

Para Colomer (2007), há uma discussão ainda mais ampla sobre “o que ensinar?”. Segundo a autora, “o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’ é ‘ler literatura’” (COLOMER, 2007, p. 30).

Existe, portanto, a necessidade de formarmos um aluno que seja o que Colomer (2007, p. 31) chama de “leitor literário competente”, alguém que pode ler um texto literário e desfrutar dele enquanto lê, atribuindo-lhe sentidos e relacionando informações com as diversidades culturais e sociais que o cercam. Todavia, essa formação deve se iniciar desde primeiros anos do Ensino Fundamental e, além de ser uma necessidade, tornar-se um leitor literário é um direito do aluno.

O “direito à literatura” do qual trata Antonio Candido (2004), não se restringe apenas ao processo de alfabetização, ao ato de ensinar a ler e a partir daí permitir que um aluno descubra a leitura, ou ainda a que tenha acesso por meio de livros didáticos aos textos de circulação cotidiana ou a fragmentos literários. É muito mais que isso, é o direito de aprender a ler e de ser apresentado às diversas literaturas existentes, seja popular ou erudita, bem como o direito de ser capacitado para a compreensão dessas leituras.

2.4 O ENSINO DE POESIA

Quando falo sobre todas as questões que envolvem o ensino de literatura no Ensino Fundamental, trago uma dificuldade que atinge a todos, entretanto quando se consegue superar alguns dos empecilhos, é comum que os professores optem por trabalhar com gêneros textuais em prosa, principalmente os narrativos, como contos e fábulas. Talvez essa escolha aconteça porque consideram mais fácil aproximar um texto narrativo do universo infantil.

Entretanto, ensinar poesia para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental torna-se ainda mais desafiador, posto que poucos livros teóricos tratam sobre o ensino de poesia na escola e a própria oferta de livros é bem maior quando se trata dos textos narrativos. Além disso, tende-se a acreditar que o texto poético é complexo demais, estético demais e que exige tempo, conhecimento técnico e uma riqueza vocabular acima da média para compreendê-lo. Sorrenti (2009) aponta alguns dos empecilhos relatados por professores para o trabalho com poesia em sala de aula:

Nos Encontros sobre Literatura Infantil de que participo como docente desde 1989, o professor alega que não apresenta a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado.

[...]

Há professores que afirmam se sentirem mais tranquilos ocupando o tempo com a gramática, porque o assunto não lhes solicita a chamada “emoção”, tão necessária ao trabalho com o texto poético. (SORRENTI, 2009, p. 17-18).

Pinheiro (2018) também enumera alguns empecilhos apontados por professores de diversas séries do segmento quando pensam em desenvolver algum trabalho com poema e que, segundo eles, contribuem para o afastamento da poesia.

Dentre elas destacamos: “como interpretá-la”, “como entendê-la”, “como compreender algumas passagens”, “dificuldade de analisá-la”, “de captar a mensagem”, “falta de intimidade”, “como interpretar algumas frases em sentido figurado”, “não saber ler em voz alta”. Por certo, essas dificuldades podem ser superadas, sobretudo se o profissional se dispuser a ler um pouco mais de poesia. (PINHEIRO, 2018, p. 12, grifos do autor).

De fato, como diz Pinheiro (2018), o começo para um bom trabalho com poesia na escola é termos professores leitores de poesia, se o professor não for um apreciador desse gênero, dificilmente levará seus alunos a essa apreciação. Além disso, é preciso saber como fazer esse texto chegar até o aluno, entender que uma análise de texto poético não pode se restringir a finalidades gramaticais ou preocupações formais ou técnicas, como classificação de versos, metrificação, tipos de rima ou ainda classificações morfológicas, nas quais se pede para circular substantivos e verbos.

O poema é um espaço textual para a expressão de emoções, devemos pensar a linguagem utilizada nele e suas formas, mas esse não pode ser o único motivo de trabalhá-lo em aula. O motivo para se ler poesia, segundo T.S. Eliot (apud PINHEIRO, 2018), é nos dar prazer, portanto, se levamos um poema para a sala de aula apenas para analisar sua forma, dificilmente provocaremos esse prazer em nosso aluno. Precisamos nos atentar para a essência da comunicação poética, aos vários sentimentos e às várias emoções que o poeta nos traz a partir de suas experiências e que, de alguma forma, pode traduzir o que sentimos, porém não conseguimos expressar. A poesia, muitas vezes, gera em nós um sentimento de identificação, justamente por encontrarmos ali tudo o que gostaríamos de falar, ou mesmo sentimentos que nos perpassam, mas nem sempre encontramos a combinação de palavras perfeita como o poeta foi capaz de encontrar por nós.

Esse sentimento de encontrar suas emoções indizíveis expressadas em um texto poético deveria ser de fácil acesso a todos e a escola é o espaço onde a aproximação desse leitor com a poesia deve acontecer desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Para que isso aconteça, precisamos levar o texto poético com frequência para as nossas aulas, sem nos limitarmos às seleções ou trechos que estão presentes nos livros didáticos, muito menos às sugestões de atividades que os acompanha. O primordial é fazer o poema estar presente ainda que nenhuma tarefa avaliativa esteja vinculada a ele, apenas o fato de ter a poesia regularmente em sala, lida em voz alta ou mesmo na leitura silenciosa já se torna uma experiência de aprendizado.

Bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana ler um poema com os alunos, sem nenhum objetivo pragmático), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), tem eficácia educativa insubstituível. (PINHEIRO, 2018, p. 16).

Dessa forma, podemos observar que o desafio de formar um “leitor literário competente” é ainda mais complexo quando se pretende garantir seu “Direito à Literatura” apresentando a ele, além da narrativa, a poesia.

2.5 A POESIA PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Se ensinar literatura, o texto poético, sobretudo no Ensino Fundamental, já nos leva a profundos questionamentos quando estamos tratando de turmas regulares de escolas públicas comuns, o que trago para o debater é algo ainda mais complexo, pois se trata de garantia do “direito à literatura” para alunos de uma escola localizada dentro de um centro de atendimento

intensivo da socioeducação, onde os alunos cumprem as medidas socioeducativas em regime de internação.

Então, nesse contexto no qual o público-alvo é formado por adolescentes privados de liberdade, qual a necessidade, de se ensinar a arte literária? Candido (2004) nos mostra que são bens "incompressíveis", ou seja, indispensáveis ao ser humano, não somente a alimentação, a moradia, a instrução, a saúde, mas também a arte e a literatura. Segundo o autor, a literatura é "[...]fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]" (CANDIDO, 2004, p. 175) e ela assim o faz quando "[...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 180).

Portanto ensinar poesia para esses meninos por mais difícil que possa parecer, é, antes de tudo, um direito que lhes assiste e uma forma de contribuir para sua humanização. Não a humanização que disciplina e os transforma em "corpos 'dóceis'", como diria Foucault (2019, p. 133), mas a humanização que o coloca em seu lugar de cidadão.

É preciso que tenhamos consciência de que, em nossa sociedade, ler literatura é um privilégio, não porque os que são desfavorecidos socialmente não queiram ou não consigam ler, mas justamente pelo fato de a estrutura social na qual vivemos contribuir para afastar os mais pobres dos livros, afinal a quem interessa o pobre letrado? No momento político em que nos encontramos, tendo de um lado a desvalorização cultural e artística, incluindo aumento de impostos para a venda de livros e por outro a escassez de bibliotecas públicas, inclusive em áreas de grande vulnerabilidade social, temos que admitir, a leitura literária é para poucos. As crianças e os adolescentes que não têm como se alimentar e precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa, mesmo se tivessem o livro em suas mãos, não teriam tempo ou ainda condições de encarar a leitura de um texto literário, mesmo porque com tantos direitos negados, certamente lhes teria faltado também o direito de uma formação literária.

Silvia Castrillón (2011) destaca que o problema da literatura só será resolvido quando se resolverem as questões de desigualdade social, pois não podemos nos conformar que ela, a literatura, seja um luxo dos mais favorecidos economicamente.

Na realidade, o problema da leitura só pode ser "encarado e resolvido" por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição da riqueza. [...]
A leitura, cito novamente Emília ferreiro (2002), é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia. (CASTRILLÓN, 2011, p. 18-19).

Portanto ensinar literatura, ensinar poesia para adolescentes em situação de vulnerabilidade social e privados de liberdade é, além de tudo, um ato político. Michèle Petit afirma, em *Os jovens e a leitura* (2008), que a leitura desperta nos jovens a autonomia e os ajuda a serem sujeitos de sua própria história. O aluno da socioeducação precisa, para refazer seu projeto de vida, justamente deixar de ser objeto de discursos excludentes e encontrar um caminho de autoconhecimento para a (re) construção de sua subjetividade e esse trajeto encontra na literatura um facilitador.

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p. 19).

Entretanto, o trabalho com textos que evocam emoção, que levam à exposição sentimental e que contribuem para que o aluno pense a sua subjetividade esbarra em uma questão muito delicada: a associação do texto poético com o universo feminino.

Especialmente no contexto escolar no qual eu trabalho, a necessidade de demonstrar-se viril é nítida, pois, o menino visto como frágil pode estar vulnerável à exploração dos demais. Além disso, o discurso de homofobia está sempre presente entre eles, seja através das piadas, seja na hostilidade com os colegas que demonstram comportamento mais sensível ou mais educado, julgado por eles como afeminado. Assim, portanto expressar sentimentos ou falar sobre suas emoções em uma aula em que os colegas de facção ou adolescentes de facções rivais estão atentos às suas palavras pode ser um prejuízo à imagem de poder que eles tentam construir.

Essa associação entre o fato de se aproximar dos livros e o risco de perder a virilidade pode ocorrer diante de tudo o que é escrito e que apresenta o risco de influenciar o leitor, ainda que de forma momentânea: esses rapazes confundem deixar sua carapaça de lado por uns minutos e se precipitar num abismo de fraqueza. Mas isso fica particularmente claro no caso de leituras que têm muito a ver com a interioridade. Para os rapazes, não é fácil aceitar que haja neles um espaço vazio em que se pode acolher a voz de um outro; e esse tipo de leitura pode ser percebido, inconscientemente, como algo que os expõe ao risco de castração. A passividade e a imobilidade que a leitura parece exigir podem também ser vividas como algo angustiante. (PETIT, 2008, p. 129).

Obter resultados levando textos poéticos para meninos privados de liberdade é um processo lento e trabalhoso, levá-los a falar sobre o poema, sobre a sua linguagem simbólica, sobre as emoções e sentimentos despertados pelo texto é algo que exige cumplicidade entre os participantes da aula, que quase se transforma em um set psicanalítico. Como construir um espaço de confiabilidade tão grande ao ponto de eles externalizarem seus pensamentos quando a sala é compartilhada entre “inimigos” de grupos criminosos? É esse o desafio de um

mediador de leitura nas escolas alocadas em espaços de privação de liberdade, e foi esse o desafio que eu abracei para o desenvolvimento do meu trabalho nesse espaço.

2.6 O DESAFIO DE SER PROFESSORA/MEDIADORA DE LEITURA LITERÁRIA NA SOCIOEDUCAÇÃO

Desde que comecei a dar aulas, o meu aprendizado vem sendo construído dia a dia, através de inúmeras tentativas de acerto. Infelizmente, a formação em Licenciatura muito se distancia do ensino básico, principalmente na escola pública. São muitas disciplinas de língua e de literatura, mas a maior parte das discussões teóricas estão muito afastadas daquilo que precisamos, que é aprender a ensinar. A sensação que temos é a de que, dentro da estrutura do curso, essa preocupação fica a cargo somente dos professores de prática de ensino e que todas as outras disciplinas estariam descoladas do objetivo de formar profissionais para a atuação na educação básica. O que contribuiu para minha chegada ao ambiente da escola pública sem me surpreender com a realidade fora da academia foi a minha experiência como aluna que vivenciou essa escola por treze anos.

Ainda assim, tudo o que aprendi sobre ensinar fui aplicando em minha sala de aula e aprimorando com as experiências que ora davam errado, ora davam certo. Um exercício de ensaio e erro que precisamos fazer até encontrar uma forma de dar aula que consideremos a mais eficiente, um método que funcione, mesmo sabendo que pode ser bom para uma turma e não ser para outra e então voltamos a testar possibilidades. Contudo, antes de o resultado acontecer, enquanto testamos, muitas vezes nos frustramos, ficamos cansados, porque lidamos com muitas turmas, muitos testes e, se eles não funcionam, tendemos ao sentimento de culpa, achamos que nossa aula não é boa, que não vamos conseguir.

A questão é: quando tratamos do ensino de literatura, essas tentativas se intensificam. Passei anos do magistério, praticamente não ensinado literatura no Ensino Fundamental e utilizando apenas os textos ou trechos de textos do livro didático e os seus exercícios propostos, ao passo que, no ensino médio, destrinchava a periodização literária e suas características. A diferença é que, no Ensino Médio, à medida que ia apresentando as escolas literárias, lia alguns textos poéticos e comentava ou apresentava os romances com minhas palavras, sem dar *spoiler* dos finais. Às vezes fazia como Sheerazade, contando um trecho da obra em uma aula, suspendendo no clímax, para continuar só na semana seguinte. Foi então que percebi um engajamento dos alunos, alguns diziam que eu “tornava a história mais legal”,

que depois que eu contava a história, eles sentiam mais vontade de ler a obra “pena que lá a linguagem é difícil”.

Entretanto, de tudo que ouvi, o que mais mexeu comigo e que passou a ser dito com frequência conforme eu ia me tornando mais experiente era: “professora, a senhora fala de literatura tão apaixonadamente, que parece que a senhora conhece os autores, que eles são seus amigos”. Eu não conhecia o termo “mediação de leitura”, não tinha lido nada sobre o assunto ainda, mas percebia que, quanto mais eles me viam como leitora apaixonada, como aquela que conversava sobre as histórias transmitindo minhas emoções, mais as aulas se tornavam interessantes para eles, o retorno era muito positivo, em algum momento eles chegaram a aplaudir a aula e isso me motivou a seguir por esse caminho.

Com o tempo, passei a dedicar a maior parte das aulas a falar das obras literárias do que para todo o processo de caracterização dos estilos de época e comecei a tentar algo parecido no Ensino Fundamental. Para esse segmento, passei a levar contos mais curtos, porém inteiros, e poemas, que lia para eles com a minha “voz de leitora” que, segundo eles “é mais bonita que a voz de professora” e a conversar sobre o que eles resolveram destacar nos textos, que na maioria das vezes não tinha nada a ver com o que eu havia destacado, e a encarar essa difícil missão de integrar nossos universos.

Chegou um tempo que, em alguns dias de aula, eu tirava uns momentos para apenas ler, sem nenhuma obrigação de atividade posterior, nenhum exercício ou trabalho para ser feito com o texto, às vezes apenas pela barganha proposta por eles: “professora, a gente fica quietinho se depois de guardar o material a senhora ler pra gente”.

Quando eu dei início aos estudos no ProFLetras, comecei a ouvir e a ler mais sobre o processo de mediação de leitura, então percebi que nem tudo o que eu fazia estava errado, precisava evoluir muito, mas pelo menos um passo para ser uma mediadora eficiente eu já tinha dado, eu era uma professora leitora e isso é muito importante, não se pode formar um leitor literário, quando não se é um leitor literário. Lajolo (1988) deixa isso claro ao avaliar que,

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. [...] O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (LAJOLO, 1988, p. 53-54).

Diante de tantas dificuldades impostas pela rotina do professor como, excesso de trabalho, baixo salário, pouco investimento em formação continuada, é compreensível que a relação do professor com a leitura não esteja indo tão bem, o problema são as consequências,

ou seja, toda a cadeia de maus leitores que está sendo formada. Ezequiel Theodoro Silva (2009) nos traz um parecer sobre essa questão,

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual etc. (SILVA, 2009, p. 23).

Ser um bom leitor é apenas um começo, mas o trabalho de mediador de leitura é muito mais profundo do que isso. Em primeiro lugar, há de se ponderar que, para quem estava acostumado a usar o texto apenas como base motivadora para ensino de língua, caracterização de gêneros textuais ou para ensinar valores, pensar-se mediador de leitura inclui mudança de comportamento e revisão de sua prática de ensino. Não estou dizendo que não se pode usar o texto para as finalidades descritas acima, mas precisamos entender que essa é apenas uma das leituras possíveis do texto e formar o leitor literário consiste, entre outras coisas, em capacitá-lo para as mais variadas leituras que podem ser feitas de um texto a partir de seu contexto. Lajolo (2009) esclarece esse ponto de vista ao confrontar a sua própria opinião a respeito do uso do texto na escola, aproximadamente 20 anos depois.

Mas, entre a lista de equívocos que eu creditava aos usos que a escola faz de textos, o que hoje mais me incomoda é a crítica ao uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto. Discutir valores éticos, formas de comportamento ou procedimentos linguísticos acarretava – a meus olhos de 1982 – de alguma forma um abastardamento do texto. Creio hoje que esta minha implicância era ingênua. [...] Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística, e discursiva de um texto. (LAJOLO, 2009 p. 107).

A partir do momento em que o professor compreende que precisa ir além dessa etapa no trabalho com o texto e assume o papel de mediador de leitura, precisa então encontrar o caminho para realizar essa tarefa. Esse caminho passa, como já falamos, por ser um bom leitor e conseguir transmitir esse sentimento e esse exemplo ao aluno, mas também inclui selecionar seus textos, pensar na condução do seu trabalho, treinar o ouvido para escutar os leitores e não somente impor a sua leitura a eles, perceber que com essa atitude evocará as mais diversas possibilidades de relações com o texto, mas, ainda assim, precisará manter os “direitos” desse texto. É o desafio de que trata Catherine Tauveron (2004) ao falar sobre o equilíbrio que deve existir entre os “direitos do texto e direitos dos jovens leitores”, segundo

ela, “a garantia simultânea dos direitos do texto e dos leitores é uma operação bem delicada, para a qual os professores não estão preparados” (TAUVERON, 2004, p. 121).

Para o desempenho bem-sucedido desta pesquisa, eu precisava me preparar enquanto mediadora de leitura, principalmente porque estava me propondo a levar, como corpus literário, a poesia para a sala de aula e o estaria fazendo propositalmente, com o intuito de provocar questões subjetivas nos meus alunos leitores. Toda a base do meu trabalho se dá por acreditar no papel humanizador e, portanto, socializador da literatura, mas tenho certeza de que essa função não pode ser creditada apenas ao texto literário, como se ele sozinho fosse capaz de transformar o leitor. Especialmente no meu caso, que lido com leitores inexperientes, aos quais — mais uma vez toco nesse ponto — o direito à literatura sempre foi negado, não se pode imaginar que apenas entregar um livro ou um texto para esse aluno será o suficiente para que ele, sozinho, (re)construa sua subjetividade e o utilize como ferramenta de contribuição para (re)fazer o seu projeto de vida.

A minha presença enquanto mediadora do encontro entre esse sujeito leitor e o seu objeto de leitura é imprescindível, primeiro para mostrar, através da minha própria postura, o prazer do contato com o texto poético e, segundo, para gerenciar os debates em torno dos textos lidos, principalmente em um contexto socioeducativo, no qual podemos enfrentar duas situações contrastantes. A primeira é que, durante a mediação, ninguém queira falar, ou, caso falem, sejam apenas superficiais, por timidez ou até medo do julgamento dos demais. Outra situação possível é que queiram falar demais, ao ponto de provocarem desavenças entre grupos rivais em sala de aula. Sobre a questão da mediação do debate, Pinheiro (2018) pontua:

O enfrentamento das ideias não deve ter, sobretudo em sala de aula, caráter de disputa no sentido de saber quem perdeu ou quem ganhou. A função do professor – como aquele que medeia o debate, aponta excessos, levanta pontos que alimenta uma discussão de ideias, cuida para que não se caia na agressão individual – é das mais importantes. (PINHEIRO, 2018 p. 78).

Logo, ao passo que preciso criar estratégias que impulsionem a fala do aluno, preciso também estar atenta ao desenrolar das ações. É sempre um clima de muita tensão, pois, para conduzir esse tipo de aula, normalmente peço à direção da escola que mantenha a porta da minha sala mais livre, sem a presença de agentes de segurança, que costumam ficar sentados junto às portas das salas de aula, que ficam permanentemente abertas, para a manutenção da segurança. A presença dos agentes inibe muito a fala e a expressividade dos alunos, é como se rompesse a cumplicidade professora/turma, necessária para que eles exponham seus sentimentos em relação ao texto. Segundo os alunos, os agentes usam o que ouviram durante

a aula para, de alguma forma fazerem piada e exposição dos sentimentos deles, essa atitude pode ter como consequência a fragilização pública da imagem desse menino que, na maioria das vezes, não está pronto para se posicionar e defender sua postura diante do julgamento alheio. Por outro lado, se houver alguma desatenção na condução do debate e acontecer algum ruído de comunicação que façam os ânimos se exaltarem ou que haja uma discussão mais forte que eu não seja capaz de gerenciar, não terei um agente próximo para intervir, portanto essa é uma atividade na qual a todo tempo preciso estar atenta para que a mediação não sofra interferências indesejadas.

Apesar de todos esses contratempos, entender o que é ser uma mediadora de leitura e reconhecer-me como tal foi uma das melhores atitudes que já tomei em benefício da minha formação profissional. Passei a ser uma “*escuchadora de lectores y silêncios*”, como sinalizou Cecília Bajour no autógrafo que deixou em minha edição de *Ouvir nas Entrelinhas*⁹. Vem então a parte difícil: migrar do discurso à prática, proporcionar aos alunos de socioeducação, seja através das minhas aulas regulares, seja através de oficinas de leitura, uma forma de se relacionar com o texto diferente de quase tudo que ele já experimentou.

Durante o período em que projetei as oficinas que seriam aplicadas no desenvolvimento desta pesquisa, fiz alguns testes com meus alunos para ir tomando prática como mediadora de leitura. Em uma das atividades em que trabalhamos com a canção “Capricorniana”, do projeto Poesia Acústica, pedi que os meninos escolhessem os seus trechos preferidos da música e o escrevessem na “parede” – eu havia coberto uma parte da parede com papel pardo e deixei que escrevessem diretamente lá. A princípio eles não precisavam explicar nada, apenas escolher o trecho e reproduzi-lo, até que um dos alunos escolheu o verso “Ai se sêsse” e outro menino perguntou o que era “sêsse”, eles olharam para mim e eu devolvi “você escolheu esse trecho como seu favorito, então o que significa ‘sêsse’ pra você?”, meio sem graça ele diz “ah é tipo se o que ele deseja, acontecesse”. Conversamos um pouco sobre essa “variação” do verbo “ser” (que eles sabiam ser inadequada à norma culta) e eu quis saber então porque eles achavam que o poeta havia criado “sêsse” e não teria usado, por exemplo, “ai se fosse”, então o menino que elegeu esse verso como seu preferido conseguiu expressar a seguinte leitura “fosse não tem mais jeito já passou, é passado, sêsse foi um jeito de deixar a esperança mais presente”. Conclui que mesmo antes de conseguir

⁹ Cecília Bajour esteve no VI Eneall, Encontro de Ensino e Aprendizagens de Língua e Literatura, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2019 e apresentou sua comunicação “Entrelinhas compartilhadas e o protagonismo dos sentidos”. Nesse dia também realizou uma sessão de autógrafos do seu livro “Ouvir nas Entrelinhas”.

formular essa explicação, ele já havia compreendido, em seu íntimo, se assim não fosse, esse não seria o seu trecho preferido.

Mas não é sempre que tenho sucesso ao tentar fazê-los falar, muitas vezes, após uma leitura, eles são só corpos agitados, olhos que se concentram ou cabeças que se abaixam. Com eles, aprendi a ler silêncios, Bajour (2012) aponta que isso é comum em contextos marcados pela exclusão e pela violência.

Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. [...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

Quando os silêncios falam mais alto do que as palavras, temos que saber respeitá-los e interpretá-los, às vezes o adolescente que não quer falar, quer desenhar ou escrever em segredo. Uma situação como essa ocorreu pela primeira vez após a leitura do conto “Maria” de Conceição Evaristo. O conto narra a história de uma empregada doméstica que presencia um assalto, quando está voltando de ônibus do trabalho e, para sua surpresa, um dos assaltantes é o pai de seu filho mais velho. Durante a ação dos bandidos, eles conversam sobre o filho, sobre o passado e ela expressa a saudade que sente do ex-companheiro. No desenrolar do assalto, Maria é a única que não é roubada pelo grupo e, por isso, quando os bandidos fogem, os passageiros acreditam que ela era cúmplice do crime e a agridem violentamente.

Quando percebi o incômodo do grupo com o texto, decidi suspender o debate que queria propor e distribuí papel, caneta, lápis de cor, pedi que expressassem a leitura para mim naquela folha, dobrassem e colocassem em minha mesa. Alguns desenharam, outros colocaram frases, outros simularam letras de tatuagem ou pichação com o nome da mãe, um apenas dobrou cuidadosamente o papel e me entregou, enfim, foram várias reações. Não abri nenhuma folha na aula, entendi que aquela era uma leitura sobre a qual eles queriam guardar segredo, levei para sala dos professores e olhei uma por uma, coloquei um recado parabenizando a expressão em todas elas e na aula seguinte as devolvi. Não falamos diretamente sobre esses trabalhos naquele momento, mas em aulas posteriores eles mesmos trouxeram para o debate aquela leitura e uns poucos que se sentiram mais à vontade comentaram as impressões perturbadoras que o texto lhes causou e as memórias que lhes trouxe.

Partindo dessas experiências, elaborei as oficinas para aplicação dessa pesquisa e confesso a minha frustração de não as aplicar a tempo de relatar aqui seus resultados.

Entretanto nutro a esperança de retornar à sala de aula presencialmente e de poder recomeçar meu trabalho enquanto mediadora de leitura na socioeducação.

3 PAULO LEMINSKI

Neste capítulo, apresento um pouco da vida e da obra de Paulo Leminski e os motivos que me levam a entendê-lo como o poeta mais indicado para esse projeto, evidenciando em que aspectos o considero meu principal trunfo para atrair meus alunos para a leitura de textos poéticos.

3.1 O CACHORRO LOUCO E O INTELLECTUAL

Já mostrei nesta pesquisa os motivos que me levaram a eleger *Distraídos venceremos* para trabalhar com os meus alunos a fim de ampliar o corpus literário deles. Leminski reúne as características que considere necessárias para esse momento, pois, ao mesmo tempo que destila uma intelectualidade e um conhecimento de mundo vastíssimos em sua poética, ele o faz com intencional simplicidade e por isso alcança um público grande e diversificado.

Um dos maiores representantes da poesia da década de 1970, Leminski entendia que o sucesso dessa geração de poetas era a leveza com que escreviam e que os aproximava dos poetas do início do modernismo, a chamada geração de 22. A primeira fase modernista, com a qual Leminski afirma dialogar, é marcada pela ruptura com o passado e implementação de novas formas de poetizar, buscando aproximação linguística e temática com o leitor, abandonando uma necessidade de abordagem focada no lirismo amoroso, com desejo de tornar-se livre para falar dos mais variados temas do cotidiano. Nesse sentido, apresentar Leminski aos alunos é, de certa forma, colocá-los em contato com as concepções poéticas que representaram a revolução da poesia brasileira

A poesia dos anos de 1970, inconsequente, irresponsável, despreziosa recuperou a dimensão lúdica.

Nesse sentido, ela encontrou seus antecedentes e antepassados na tradição brasileira, na poesia de um Oswald de Andrade ou de um Manuel Bandeira, na do primeiro Murilo Mendes e no Drummond dos primórdios, poesia informe e informal, coloquial e piadística, crítica, autocrítica, zombeteira e moleque, exterior e imediata, avessa a todo “mistério” e a toda “profundidade”: uma poesia contra a mistificação “literárias”. (LEMINSKI, 2012, p. 61).

Em seu livro *Ensaio e anseios crípticos*, Leminski fala sobre a poesia da década de 70 e de sua oposição à geração de 60, em um ensaio justamente chamado “O boom da poesia fácil”. Neste trecho, ele descreve um dos segredos do sucesso da considerada “poesia alternativa”,

O alternativo poetar dos anos 1970 não queria nada.

Só queria ser. A palavra para isso era “curtição”, a pura fruição da experiência imediata, sem maiores pretensões.

Essa foi a pequena grande contribuição da poesia dos anos de 1970.

Contra a séria caretece dos anos 1960, a recuperação da poesia como pura alegria de existir, estar vivo e sobre a tudo ainda não ter feito 25 anos. Foi poesia feita por gente extremamente jovem, poesia de pivetes para pivetes, todos brincando de Homero. (LEMINSKI, 2012, p. 61).

Leminski buscava a comunicação, ele queria uma poesia que chegasse ao mais variado tipo de leitor, inclusive àquele que não pertencia à “cultura letrada”, círculo estreito de autores e leitores existentes no Brasil.

Por isso, Leminski combina perfeitamente com esta pesquisa, porque meus alunos ainda não pertencem a esse “clube da cultura letrada” e Leminski é um poeta preocupado com a aproximação entre a poesia e esse público. Um leitor, segundo ele, que saltou da fabulação por meio da oralidade direto para o rádio, para a TV e para o cinema, sem passar pelos livros. Vejamos o que o poeta diz sobre isso em “Central elétrica: projeto para texto em progresso”:

Ao grosso da população, o rádio, o disco, o cinema e a TV chegaram e chegam antes que o livro, o texto escrito.

Imensos contingentes da população do país saltam diretamente do mundo rural e oral do folclore para a informação veiculada por meios eletrônicos.

Calcula-se em 45 milhões o número de brasileiros atingidos pela TV.

A cultura letrada, quando chegar a esse povo não vai chegar num povo rural e oralmente folclórico. Vai chegar logo num público de rádio e TV. (LEMINSKI, 2012, p. 336).

Apesar de a comunicação poética de Leminski ser fácil, ela não era medíocre, o poeta deixa claro seu objetivo em carta enviada a Régis Bonvicino: “quero ser claro. quero ser comunicação. banal – NUNCA! óbvio – Jamais!” (???) (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p.149). Sua poesia é, portanto, inovadora e de alto padrão estético, porém com forte apelo de divulgação e abrangência para cumprir o objetivo de reintegrar a poesia e o povo, como buscou a primeira geração modernista.

Outro aspecto da visão crítica de Leminski sobre poesia que me motivou a apresentá-lo aos meus alunos é o fato de ele encarar a poesia como um ato de rebeldia, isso vai perfeitamente ao encontro da não passividade que espero transmitir a esses adolescentes que estão em “ressocialização” – pensando a socioeducação como um espaço de não aceitação da condição de exclusão. Em diversos trechos de seus ensaios, traz à tona o pensamento de que a poesia é uma manifestação artística de resistência à comercialização e defende uma produção que não esteja comprometida com a doutrinação ou ensinamentos, mas que seja “arte pela arte”, como no lema dos parnasianos. É o que podemos ver em um trecho de “Arte inútil, arte livre?”

A doutrina da arte pela arte é uma decorrência natural da sobrevivência da arte numa sociedade regida pelo mercado.
 No mundo burguês, a obra de arte só pode ser duas coisas: ornamento e mercadoria.
 [...] Mas uma arte resistiu com particular vigor a essa comercialização.
 E essa foi a literatura, a arte que tem a palavra como matéria-prima. Em especial, a poesia, lugar onde a palavra atinge vivência plena, máxima, substantiva. (LEMINSKI, 2012, p. 44-45).

Além disso, quando muitos se queixavam do fato de poesia não vender no Brasil, Leminski defendia que esse deveria ser motivo de alegria, pois assim se teria a certeza de que a poesia não haveria sucumbido às tentações de se transformar em ornamento ou mercadoria. Segundo ele, “transformada em mercadoria, a obra de arte é transformada em nada” e é por isso que a poesia do século XX “[...]é um gesto *contra* o mundo que a rodeia[...]” (LEMINSKI, 2010, p.47)¹⁰.

Entretanto a poesia de Leminski vende — e vende muito —, a despeito de sua opinião sobre a poesia transformada em mercadoria, a recente publicação de uma coletânea que reúne toda a sua obra poética, em 2013, foi aclamada com o *best seller*, já que liderou o *ranking* dos mais vendidos por algum tempo. Então o que faz a poesia de Leminski vender em um país onde a poesia não é vendida? O poeta Tarso de Melo, em uma matéria para a *Revista Cult* intitulada “Por que amamos Leminski?”, tenta responder a essa pergunta, segundo ele “[...] amamos Leminski porque ele parece o amigo que tem sempre a palavra certa para dizer quando estamos cheios de tudo, tirando-nos do apuro pela porta mais improvável, desarmando nossas certezas e limites [...]” (MELO, 2019, p. 15). Essa pode ser uma das respostas para o sucesso de venda da poesia leminskiana.

Contudo, essa forma de nos desarmar ou de nos consolar das maneiras mais improváveis a que se refere Tarso de Melo pode advir justamente do fato de Paulo Leminski sempre ter sido uma pessoa paradoxal. A fama de “cachorro louco” que ele mesmo divulgava se opõe à do professor intelectual que ele também era.

o pauloleminski
 é um cachorro louco
 que deve ser morto
 a pau a pedra
 a fogo a pique
 se não é bem capaz
 o filho da puta
 de fazer chover
 em nosso piquenique (LEMINSKI, 2013, p. 102)

¹⁰ Apesar da ideia corrente sobre poesia não vender, a coletânea *Toda Poesia* reeditada pela editora Companhia das Letras em 2013, esgotou três impressões em um mês e esteve na lista dos mais vendidos por vários meses.

Toninho Vaz escreveu uma biografia do autor cujo título é *O bandido que sabia latim* (2001). Nela, o biógrafo assim o descreve:

[...] Paulo Leminski não foi uma pessoa normal. Não era quando eu o conheci no ano histórico de 1968. Tinha algo de especial, algo de magnético, algo fora do comum, algo de louco. Sua profunda erudição e modernidade o transformavam num intelectual peculiar, brilhante e eloquente – um “especialista em generalidades”, como se definia. Quando falava e gesticulava parecia materializar uma utopia em forma de charme. Num certo sentido pode-se comparar com a aparição de um disco voador: quem viu não consegue esquecer (VAZ, 2001, p. 9)

Esse paradoxismo que rege a vida do poeta aparece claramente em suas diversas facetas. É como se, em alguma medida, Leminski criasse para si mesmo diversos personagens, como se uma vida não fosse suficiente para ele, como um Fernando Pessoa, cujos heterônimos se apresentavam sob o mesmo nome. E foi assim que ele se entregou por inteiro ao judô, um esporte de tradição oriental no qual em quatro anos ele conseguiu atingir seu grau máximo, sagrando-se faixa preta. Nesses quatro anos e nos seguintes em que seguiu praticando judô, mergulhou na cultura oriental e adotou o zen-budismo como prática de vida, porém não absoluta, pois, se assim o fizesse, não seria Leminski, portanto mesclou a nova prática religiosa aos seus conhecimentos cristãos, aos quais se dedicou na adolescência quando estudou em um colégio católico beneditino.

A imersão na cultura oriental influenciou também em sua produção, a leveza e a simplicidade equilibrada com o cuidado e com a técnica que se percebe na poesia de Leminski muito se deve ao seu fascínio por essa cultura e conseqüentemente pela consagrada forma poética “haikai”. O haikai oriental tem uma estrutura de três versos, sendo o primeiro e o terceiro versos com cinco sílabas poéticas e o segundo com sete, ou seja, existe claramente uma preocupação com a forma, entretanto o haikai não é apenas isso, e os aspectos dessa poética que mais interessavam a Leminski eram, segundo Franchetti (2013, n. p.), “[...] a atitude de linguagem e a arte de captar, numa anotação rápida, o contraste entre o transitório e o eterno, entre o singular e o repetido, o individual e o cósmico.”

Ainda de acordo com Franchetti (2013, n. p.), “É provável que o interesse de Leminski pelo haikai tenha provindo também da onda contracultural que o vivificou no âmbito das propostas de uma vida ‘zen’[...]” Contudo, inovar era um dos talentos de Leminski, e como buscava uma “[...] síntese entre a cultura erudita e a indústria cultural[...]” (FRANCHETTI, 2013, n. p.), o poeta logo praticou uma espécie de antropofagia, apropriando-se do poema de origem japonesa e acrescentando-lhe sua própria identidade: “um terceto em versos de medida livre, dominado pelo humor, construído sobre uma “sacada” que se apoia na rima imprevista entre os versos ímpares”, como se pode observar no seguinte poema

mais um instrumento dos seus jogos de humor. Sobre esse momento da sua vida, ele comenta em carta a Régis Bonvicino

A qualidade e o nível da produção dos concretos é um momento de luz total na cultura brasileira, como diz Risério. Mas eles não sabem tudo. A coisa concreta está de tal forma incorporada à minha sensibilidade que costumo dizer que sou mais concreto que eles: eles não começaram concretos, eu comecei (LEMINSKI; BONVICINO, 1999, p. 208-209).

Leminski era também conhecido por ser poliglota, o próprio título da biografia escrita por Toninho Vaz — *O bandido que sabia latim* — evidencia seu particular conhecimento de línguas. Parte dessa fama começou a ser construída em colégio católico, onde aprendeu latim e francês, as outras línguas – ao todo eram seis ou sete – aprendeu de forma autônoma, em imersões literárias. Apesar da fama de poliglota, Leminski não falava de fato todas essas línguas, a maioria ele dominava a leitura e a escrita o que era suficiente para se garantir enquanto tradutor de diversas obras, inclusive um livro de sonetos do poeta polonês Adam Mickiewicz. Em entrevista à revista *Culture.PL*, Áurea Leminski, filha do poeta e da também poeta Alice Ruiz, fala um pouco sobre o pai ser um apaixonado pelo estudo de línguas

Era um poliglota e também apaixonado pela linguagem. Ele tinha total fluência em seis ou sete línguas e noção de muitas outras – compreendia o suficiente para poder traduzir. [...]

Outro hábito adquirido foi o de aprender línguas de forma autodidata. Estudava dicionários, lia clássicos no original às vezes só com um dicionário para ajudar. E estamos falando de uma era pré-computador. A principal forma de adquirir os dicionários era em sebos. Sempre que viajava para São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, um dos seus principais programas era justamente visitar sebos em busca destas preciosidades – os dicionários. Se ele queria aprender russo, mas não encontrava um dicionário português – russo, então buscava em algum outro idioma, italiano – russo ou francês – russo, e desta forma chegar ao seu objetivo. E assim foi ampliando seus conhecimentos acerca de tantas línguas. (LEMINSKI, Áurea, 2016, n. p.).

Um outro Leminski, o biógrafo, também figura entre as múltiplas faces do poeta. Convidado pela editora Brasiliense, Leminski escreveu quatro biografias de personalidades completamente diversas, Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski, a editora pedia que fossem escritas breves e que dialogassem com referências contemporâneas, quase um perfil jornalístico (VAZ, 2001, p. 239-240). Essas biografias foram republicadas em 2014 pela editora Companhia das Letras em um volume único chamado “Vida”, o desejo de que um dia isso acontecesse, inclusive com esse título, foi expresso pelo poeta e encontrado postumamente. Seu depoimento diz:

Com os três livros que publiquei, *Cruz e Sousa*, *Bashô*, Jesus e o que agora estou escrevendo sobre *Trótski*, quero fazer um ciclo de biografias que, um dia, pretendo publicar num só volume chamado *Vida*. São quatro modos de como a vida pode se manifestar: a vida de um grande poeta negro de Santa Catarina, simbolista, que se

chamou Cruz e Sousa; Bashô, um japonês que abandonou a classe samurai para se dedicar apenas à poesia e é considerado o pai do haikai; Jesus, profeta judeu que propôs uma mensagem que está viva dois mil anos depois; Trótski, o político, o militar, o ideólogo, que ao lado de Lênin realizou a grande Revolução Russa, a maior de todas as revoluções, porque transformou profundamente a sociedade dos homens. Transformou de tal maneira que a sociedade hoje está dividida em dois blocos: o ocidental e o oriental. A vida se manifesta, de repente, sob a forma de Trótski, ou de Bashô, ou de Cruz e Sousa, ou de Jesus. Quero homenagear a grandeza da vida em todos esses momentos. (LEMINSKI, 2014, p. 10 apud BELLÉ JÚNIOR, 2017, p. 13).

Dentre as tantas personagens assumidas por Leminski ao longo de sua vida, a uma delas ele se dedicou com intensidade, talvez por ter sido sua primeira criação como ele mesmo diz, “O primeiro personagem que um escritor cria é ele mesmo.” (LEMINSKI, 2012 p. 106). Podemos falar do judoca, do poliglota, do tradutor, do biógrafo, mas na verdade o maior personagem vivido por Leminski foi mesmo o poeta. É no ato de poetizar que mais o encontramos e nos encantamos. Leminski poetizou para um país que não costuma ler seus poetas, mesmo assim foi lido e se comunicou com seus leitores como sempre foi seu objetivo. A sua capacidade de transmutar-se em diversos personagens fez com que ele dialogasse não com um tipo de leitor, o leitor de poesia, mas com qualquer leitor que estivesse ao alcance da sua poesia, afinal “O eu do poema é susceptível a todos os disfarces, de todas as fantasias, de todas as máscaras.” (LEMINSKI, 2012 p. 128).

Aos meus alunos, quero apresentar todos os Leminskis, quero que eles se surpreendam com a possibilidade de entender que na vida você não precisa ser uma coisa só. Quero que percebam que não resta a eles como única alternativa aceitar passivamente o personagem que a sociedade lhes quer dar, mas que entendam que “ressocializar” é também questionar, provocar, ironizar, enfrentar e que, assim, possam repensar suas subjetividades e, quem sabe, recriar suas identidades. Com Leminski, aprenderão que um apreciador de poemas já construiu para si mesmo um novo personagem, o poeta. “[...]Poeta não é só quem faz poesia. É também quem tem sensibilidade para entender e curtir poesia.[...]” (LEMINSKI, 2012 p. 132).

Não existe aqui, de forma alguma, o romantismo de achar que a leitura por si só seria capaz de transformar a vida desses meninos, mas não podemos negar que ler amplia horizontes. Sobre isso, Michèle Petit afirma “[...] ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, [...] em vez de sempre se submeter aos outros” (PETIT, 2008, p. 100). Tampouco se tem o objetivo de arrancá-los de suas culturas ou mudar seus gostos pessoais, ao contrário, a ideia é, através da multiplicidade de Leminski, mostrar que é

possível pertencer a mais de uma cultura, ter gostos variados e não estar limitado a um único círculo. Como sugere Petit: “A lição que a leitura nos ensina pode ser ainda, como dizem muitos, a de que antes de pertencer a este ou àquele território, somos seres humanos” (PETIT, 2008, p. 93).

4 MATERIAL PEDAGÓGICO

Neste capítulo, trarei a composição do material pedagógico e o roteiro para a aplicação das oficinas pensadas para a realização desta pesquisa. Infelizmente, como já ficou explicitado, as oficinas ainda não puderam ser aplicadas, o que espero poder fazer em breve e, conseqüentemente, poder escrever sobre seus resultados.

Deixo-as aqui como sugestão de aplicação, ressalto que nenhum roteiro é uma receita a ser seguida cegamente, mas é algo que deve ser adaptado aos recursos e, é claro, às pessoas às quais se destina. Embora esse material tenha sido gerado para atender aos alunos internos da socioeducação, também é possível utilizá-lo nas escolas regulares em que, com as devidas adequações, alcançaria os anos finais do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, inclusive pretendo testá-lo em turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Essas oficinas foram montadas com a finalidade de tornar o aluno competente para a leitura de textos poéticos, sabendo selecionar seus próprios textos e tecer sua própria crítica acerca deles, para que se tornem de fato leitores de poesia, mesmo depois de passarem pela escola. Colomer (2007) nos alerta para essa preocupação central no preparo de atividades que envolvam o texto literário.

Antes de pensar em qualquer tipo de programação ou de atividade, vale a pena deter-se para refletir sobre os aspectos nos quais se espera que sejam mais competentes, ou seja, mais capazes de interpretar as obras literárias que leem depois que se forem (COLOMER, 2007, p. 63).

4.1 O ESPAÇO E OS MATERIAIS RESERVADOS PARA AS OFICINAS

A proposta inicial era que houvesse um preparo também da locação onde seriam realizadas as oficinas. Depois que pude conhecer, mesmo que através de fotos, os alojamentos do Cai-Baixada, passei a defender ainda mais a escola enquanto lugar aprazível para os alunos. Os alojamentos são sujos, úmidos e desconfortáveis, na verdade desconheço palavras para descrever esse ambiente, é complexo esperar que esses adolescentes consigam, ali, sonhar e repensar seus projetos de vida, não é possível esperar que alguém que está privado de liberdade naquele espaço esteja sendo “ressocializado”. Por isso tentamos manter a escola, dentro do que é possível com as verbas do governo, sempre reformada e limpa, para que o tempo deles lá dentro seja associado a pessoas que os enxergam como cidadãos dignos.

Figura 4 – Alojamento CAI-Baixada 1



Fonte: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636157034793616-unidade-para-jovens-infratores-no-rio>

Figura 5 – Alojamento CAI-Baixada 2



Fonte: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636157034793616-unidade-para-jovens-infratores-no-rio>

Figura 6 – Alojamento CAI-Baixada 3



Fonte: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636157034793616-unidade-para-jovens-infratores-no-rio>

Figura 7 – Alojamento CAI-Baixada 4



Fonte: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636157034793616-unidade-para-jovens-infratores-no-rio>

Figura 8 – Alojamento CAI-Baixada 5



Fonte: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1636157034793616-unidade-para-jovens-infratores-no-rio>

Pensando nessas questões e no objetivo das oficinas, que é explorar os sentimentos e subjetividades provenientes da leitura de textos poéticos, considerei ser adequada uma formatação do espaço específico para quando as atividades acontecessem, de forma que eles entendessem que não ocorreria uma aula tradicional. Entretanto, não podemos provocar uma mudança radical desde a primeira oficina para não causar estranhamento e talvez um desconforto, o que é possível acontecer quando estamos em um ambiente com o qual não estamos familiarizados, por isso essa ambientação deve ser feita gradativamente, à medida que as oficinas forem acontecendo.

O material escolar também seria um diferencial nas oficinas, os meus alunos não possuem material escolar próprio, não podem levar caderno, caneta e lápis para o alojamento. Utilizam diariamente folhas de cadernos soltas, entregues uma a uma, a cada aula, e depois armazenadas em pastas individuais na sala dos professores. Caneta, lápis, borracha, tesoura, apontador, lápis de cor, tudo isso pertence ao professor, fica guardado em latas, caixas, potes que levamos para sala sempre que necessário.

É preciso contar os materiais quando distribuímos e quando recolhemos, para que os alunos não levem nada da escola para o alojamento. Por isso, nas oficinas, ainda que respeitando as normas da escola, pretendo proporcionar uma relação diferente com o material e, quem sabe, estender isso aos outros professores, tornando uma prática da unidade. A ideia é que cada aluno tenha seu *kit* escolar com lápis, borracha, apontador, marca texto de cores variadas, itens não comumente cedidos pela escola. Qualquer material colorido utilizado nas aulas causa euforia entre os alunos, eles se sentem de alguma forma motivados quando têm acesso a materiais diferentes. Pretendo oferecer caneta e corretivo dentro de um estojo identificado com nomes, mesmo que eles não possam levar para o alojamento e eu tenha que guardá-los comigo, pois quero sugerir a ideia de que o material pertence a eles para o desenvolvimento das atividades das oficinas. Construir individualidades é um passo que precisa ser dado para a contribuição do desenvolvimento de subjetividades.

Outro problema que enfrento é o fato de não poder organizar rodas de leitura, as cadeiras nas oficinas realizadas nas aulas não podem estar em círculos, pois, como temos alunos que pertencem a facções criminosas diferentes, existe uma regra preestabelecida pela direção da escola de que eles não devem ser dispostos nessa posição para evitar conflitos provenientes das formas como se olham e podem se provocar.

Então, planejei uma configuração de sala diferente para cada uma das oficinas, utilizando o material adequado para a realização de cada uma delas e com a transformação do espaço à medida que seus trabalhos fossem produzidos.

4.2 AS OFICINAS

Nesta etapa, apresentarei as oficinas, mostrando como pensei a organização das salas, seu desenvolvimento e a expectativa do retorno dos alunos, já que não pude aplicá-las.

4.2.1 Roteiro de atividades

OFICINA I

E A POESIA O QUE É?

Esta oficina tem como objetivo principal perceber o que os alunos entendem por texto poético, quais critérios utilizam para identificar um poema e mostrar a eles que a poesia pode estar em várias produções textuais, mesmo que não tenham a estrutura de versos ou ainda que sejam textos comuns para eles e, com isso, dar início ao desenvolvimento de um novo olhar para esse gênero textual.

Entretanto, o desenvolvimento da atividade abre possibilidades para outros objetivos entre os quais começar a registrar a percepção da experiência de leitura e dar espaço para diálogos acerca de questões subjetivas. Para isso, proponho a leitura silenciosa dos textos, seguida de leitura em voz alta e investigação sobre essas experiências. Depois desse primeiro momento, a proposta é direcionar a conversa a respeito dos temas levantados nos textos, provocando os alunos a dizerem o que pensam sobre esses temas e a contar suas próprias experiências. Em seguida, na última etapa, pretendo observar qual conhecimento acerca do texto poético os alunos conseguiram construir nessa primeira oficina e permitir que respondam à atividade livremente, pois ela será utilizada como comparativo para avaliar a evolução do aluno após a última oficina.

Para essa primeira, a sala ainda não teria muitas alterações, mas já apresentaria, na entrada, um cartaz com o título “E a poesia o que é?”, um rádio executando algumas músicas em volume baixo e o bloco de textos previamente distribuído pelas mesas, acompanhado do material escolar identificado.

Sendo essa a primeira oficina, é necessária uma apresentação de algumas propostas, explicação sobre o uso do material, um tempo para adaptação e para o entendimento da dinâmica que transcorrerá. É importante lembrar o respeito ao posicionamento e respostas dos colegas, esse é um acordo que precisa ser constantemente lembrado, a fim de que o ambiente propício para exposição de opiniões e de sentimentos, seja estabelecido desde o começo.

Em relação à previsão de tempo necessário para a recepção dos alunos, introdução ao projeto, realização da oficina e o recolhimento e contagem do material ao final, estima-se que dois tempos de aula (de 45 cada) sejam suficientes para que as atividades decorram com tranquilidade.

Para o desenvolvimento da atividade, portanto, pretendo apresentar os textos aos alunos e, durante uma primeira leitura, silenciosa, pedir que marquem tudo o que não compreenderem.

Nas figuras 9, 10 e 11, está um exemplo do material de leitura que será utilizado e da atividade final, que servirá para avaliar o conhecimento compartilhado nessa primeira oficina.

Figura 9 – Material Oficina I a

Colégio XXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXXXX
 Professora: Beatriz Nascimento
 Aluno: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Turma: AF203

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia os textos abaixo:

TEXTO I

Ilusão
 Fipe Ret

Hoje me sinto inspirado, sou um homem de sorte
 Voando mais alto, ficando mais forte
 Note que todo menino é um rei
 Hoje eu sei, eu estourei o malote
 No banco do carona, ela é maravilhosa
 Ouvindo Madonna, dançando, espaçosa
 Azul e rosa, reflexo neon
 Toda convicção pode ser perigosa

Com ela a vida tem momentos incríveis
 Com ela todos meus sonhos são mais possíveis
 Lucros invisíveis são melhores
 Separados somos fortes, juntos, imbatíveis
 A estrada da vida é a mesma da morte
 O ronco do motor consegue ser mais forte
 Defenda o malote, nós que conquistamos
 Com competência e fé, ignoramos sorte

Montei o meu esquema, hoje eu tô de nave
 Eu e minha pequena na velocidade
 Olhos cor de pérola, luz da cidade
 Um filme de cinema onde ninguém aplaude

E ela me diz
 Se tudo é uma ilusão
 Eu vivi como eu quis (3x)
 Eu vivi como eu quis (3x)

Ontem li um livro que me fez pensar
 Erros do passado, vale repensar
 Sábio feito Buda, mas coração não pensa
 Respeita a minha loucura, que eu respeito a tua essência
 Pode deixar, não vou só criticar o sistema
 Sem paciência, organizei meu esquema
 Quem não é solução também faz parte do problema
 Nossa história é a real glória, digna de cinema
 Eu tô no Harley, tô no TTK
 Eu não escrevo rima, meu espírito que toma conta
 Apertando aquele que me faz pensar contra
 Inimigos fáceis de decifrar
 Ô, nada me abala
 Rei no microfone, FR, som bala
 Contra a depressão lutei na marra
 Destilando versos fiquei grandão, fala

Montei o meu esquema, hoje eu tô de nave
 Eu e minha pequena na velocidade
 Olhos cor de pérola, luz da cidade
 Um filme de cinema onde ninguém aplaude

E ela me diz
 Se tudo é uma ilusão
 Eu vivi como eu quis (3x)
 Como eu quis, eu vivi
 Só vai ser eterno depois do fim (7x)

Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 10 – Material Oficina I b

TEXTO II

Lembranças de morrer
 Álvaro de Azevedo

Eu deixo a vida como deixa o tédio
 Do deserto, o poento caminheiro,
 - Como as horas de um longo pesadelo
 Que se desfaz ao dobre de um sineiro;
 Como o desterro de minh'alma errante,
 Onde fogo inseravio a consumia:
 Só levo uma saudade - e desses tempos
 Que amorosa ilusão embelecia.
 Só levo uma saudade - é dessas
 sombras
 Que eu sentia velar nas noites minhas.
 De ti, ó minha mãe, pobre colada,
 Que por minha tristeza te definhas!

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
 Se um suspiro nos seios treme ainda,
 É pela virgem que sonhei, que nunca
 Aos lábios me encostou a face linda!

Só tu à mocidade sonhadora
 Do pávido poeta deste flores
 Se viveu, foi por ti e de esperança
 De na vida gozar de teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
 Verrei cristalizar-se o sonho amigo.
 Ó minha virgem dos errantes sonhos,
 Filha do céu, eu vou amar contigo!

Descansem o meu leito solitário
 Na floresta dos homens esquecida,
 A sombra de uma cruz, e escrevam nela:
 Foi poeta - sonhou - e amou na vida.

TEXTO III

DADO
 Alton Paschoa

Não deu. Não sei exatamente por que, mas não deu. Não sei se foi impossibilidade minha, impossibilidade exclusivamente pessoal, medo de me atirar e pronto. Não sei se foi impossibilidade de jogar, rolaram tantas coisas! Impossibilidade histórica e ponto. Não sei se foi metafísica - a impossibilidade. Não havia cartada decisiva. A manga estava vazia. (Como vazia está a praça, a página.) O fato é que não deu. E podia ter dado.

Fonte: a própria autora, 2020.

Após essa primeira etapa de perguntas, conversaremos um pouco sobre cada um dos textos e discutiremos as temáticas por eles levantadas, como ilusão, morte precoce, amor, medo, frustrações. Devido ao fato de a turma ser formada por alunos de diferentes facções, sendo essa ainda a primeira oficina, é provável que eles não falem muito. Caso isso aconteça, lançarei mão de perguntas provocadoras sobre cada um dos textos, previamente estabelecidas, como as que seguem:

PERGUNTAS SOBRE “ILUSÃO” DE FELIPE RET.

- “Hoje me sinto inspirado/sou um homem de sorte”. Quais são os requisitos para se considerar um homem de sorte?
 - Respostas pessoais
- “Contra a depressão lutei na marra/destilando versos fiquei grandão”. Você concorda que fazer versos é uma maneira de lutar contra a depressão? Alguma vez você já fez ou tentou fazer versos para combater um sentimento de tristeza?
 - Respostas pessoais
- “Se tudo é uma ilusão/eu vivi como eu quis”. O que na nossa vida podemos considerar que foi ou é uma ilusão? O que significa “viver como se quer”?
 - Respostas pessoais

PERGUNTAS SOBRE “LEMBRANÇAS DE MORRER”, DE ÁLVARES DE AZEVEDO.

- “Eu deixo a vida como deixa o tédio/Do deserto, o poento caminheiro”. Para o poeta, a morte era um alívio. Para você, o que é a morte?
 - Respostas pessoais
- “De ti, ó minha mãe, pobre coitada/Que por minha tristeza te definhas”. Qual a saudade que você carregaria eternamente?
 - Respostas pessoais
- “Foi poeta – sonhou – e amou na vida”. O que você gostaria que estivesse escrito em sua lápide?
 - Respostas pessoais

PERGUNTAS SOBRE “DADO”, DE AIRTON PASCHOA.

- “Não deu. Não sei exatamente por que, mas não deu.” Em sua opinião, o que não “deu”?
- Respostas pessoais
- “Não havia cartada decisiva”. Qual seria, na sua vida, a “cartada decisiva”?
- Respostas pessoais
- “E podia ter dado”. Em sua vida, o que ainda não “deu”, mas que você deseja que “dê”?
- Respostas pessoais

PERGUNTA PARA “ACIDENTE NA DUTRA MATA CLAUDINHO DA DUPLA CLAUDINHO&BUCHCHA”.

- Claudinho morreu em um acidente de carro aos 26 anos, você acha que nessa idade é “muito cedo” para morrer?
- Respostas pessoais

Após esse momento, a proposta é passar para as perguntas comparativas entre os textos:

- Você gosta de poesia? Por quê?
- É possível que alguns respondam sim, pois já associam poesia à música e outros respondam não, provavelmente por não entenderem.
- Qual dos textos que lemos você considera poesia?
- É possível que alguns digam um e dois e alguns digam só o dois.
- Como você chegou a essa conclusão?
- É possível que se refiram à organização das linhas (digo que se chamam versos) e às rimas.
- Por que o texto 4 não é uma poesia?
- Espera-se que apontem características de notícias de jornal.
- O texto 3 se parece mais com o texto 4 ou com os textos 1 e 2? Por quê?
- É possível que alguns respondam 4 pela organização das linhas (prosa) e outros digam 1 e 2 pela forma de falar (linguagem poética)

Para finalizar, vamos completar o quadro da figura 11. Nesse quadro, eles devem escrever o que foi construído como conhecimento ao longo da oficina, tentarei deixá-los o tão

bastante livres para o preenchimento desse quadro, porém provocando-os a preencher o máximo de linhas possíveis. Para tarefas como essa, é comum alguns não saberem muito bem como formular as frases, então será preciso que falem o que aprenderam, de modo que consiga ajudá-los colocar no quadro. Deve-se levar em consideração que, além de todas as dificuldades, devido à pandemia, alguns alunos progrediram de nível mesmo sem estarem completamente alfabetizados.

OFICINA II

A INVESTIGAÇÃO

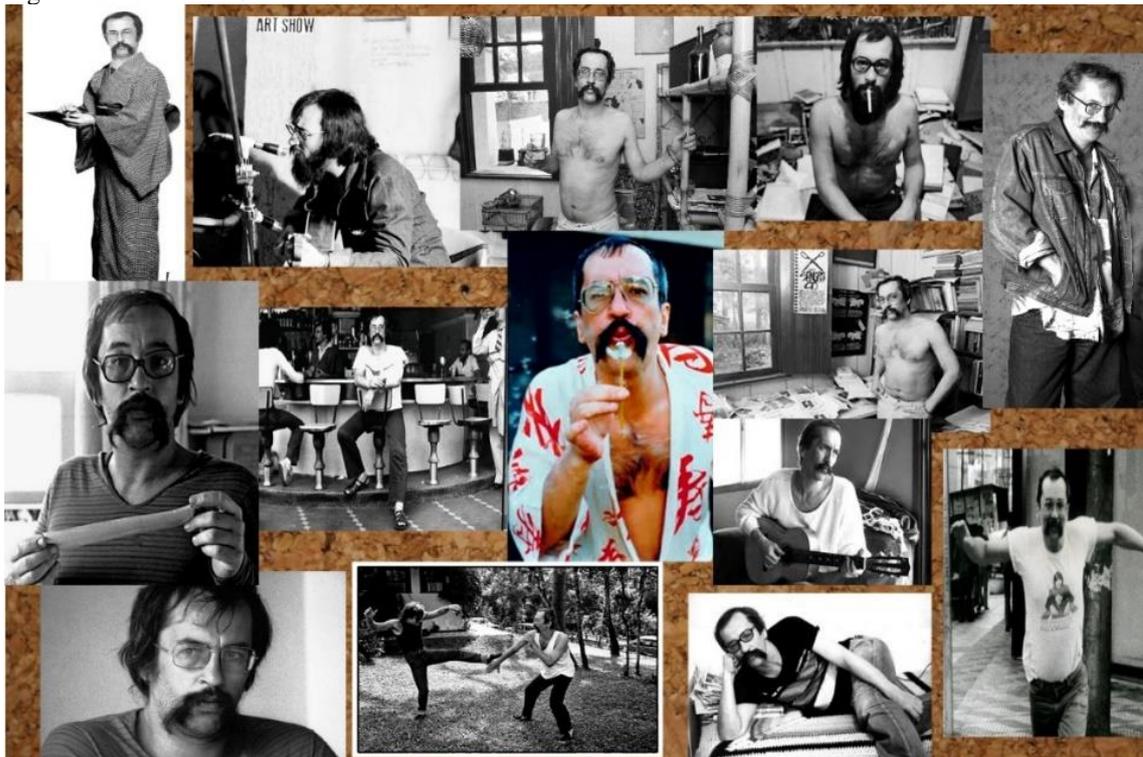
Para essa segunda oficina, o objetivo é despertar a curiosidade e a expectativa dos alunos em torno da imagem de Paulo Leminski. Como provavelmente é um poeta desconhecidos por eles, é bastante possível que nunca tenham visto uma fotografia sua em algum lugar. Portanto, a atividade proposta explora bastante as mais diversas perspectivas já capturadas em imagem do poeta e se conduz de maneira que os participantes se sintam provocados a descobrir quem é esse personagem através de um jogo, cuja temática é a investigação.

A preparação da sala é muito importante nessa oficina, pois se deseja construir uma atmosfera semelhante à das salas de investigação de filmes e de novelas. Para isso, teremos um painel com algumas fotografias de Paulo Leminski fixado na parede (figura 12), a ideia é ter alguns alfinetes presos às fotos, simulando um quadro investigativo. Uma mesa com lupas e uma máquina de escrever e alguns adesivos no entorno do quadro também podem ser úteis para a caracterização da sala. Ao entrar no ambiente, todos os participantes devem receber seu estojo de material escolar uma prancheta e uma ficha (figura 13). As carteiras dos alunos estarão organizadas para trabalho em duplas e, sobre cada uma das mesas, eles terão uma placa com dois lados “verdadeiro e falso” (figura 14) e um envelope pardo lacrado, dentro do qual haverá alguns cartões que serão utilizados na última seguinte (figura 15). O jogo terá seu início, assim que todos os alunos estiverem posicionados em seus lugares.

Ao recebê-los, eu me identificarei como investigadora chefe e os convidarei para me ajudarem nessa investigação, cujo objetivo é identificar o suspeito e descobrir quais atividades ele pratica.

Para iniciar o jogo, pedirei que se levantem dois a dois pelo posicionamento das carteiras e se dirijam até o quadro para analisar as fotos de perto. Assim que todos passem por essa etapa da atividade, iremos para a segunda parte, que consiste em julgar as frases ditas por mim como “verdadeiras” ou “falsas”, levantando as plaquinhas que estarão em suas mesas. As proposições apresentadas por mim são possíveis dados biográficos da vida de Leminski, algumas corretas outras não. Os alunos deverão anotar na ficha que receberam junto com a prancheta apenas os dados verdadeiros, dessa forma, ao terminarmos, eles terão um material com importantes informações acerca da vida do poeta.

Figura 12 – Material Oficina II a



Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 13 – Material Oficina II b

Colégio XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX
Professora: Beatriz Nascimento
Aluno: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Turma: AF203

LÍNGUA PORTUGUESA

DADOS BIOGRÁFICOS DE _____

Anote neste quadro apenas as afirmações consideradas verdadeiras.



Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 14 – Material Oficina IIc



Fonte: a própria autora, 2020.

Após todas as afirmativas serem lidas e a ficha ser preenchida, a última etapa da atividade se iniciará com a abertura do envelope pardo, que até então estará lacrado sobre a mesa. Nesse envelope, o aluno encontrará cartões, cada um contendo uma foto, um nome e três possíveis ocupações do nosso personagem. Com o auxílio da ficha biográfica, cada um deverá escolher o cartão que considera ser a resposta da investigação e colocar virado sobre a mesa, os demais cartões devem ser guardados nos envelopes. Assim, todos revelarão seus cartões uma a um, dizendo por que os escolheram e, após todos falarem, revelarei a resposta correta.

Para essa oficina, estima-se que uma hora e meia seja o suficiente para todas as atividades serem realizadas com tranquilidade.

Figura 15 – Material Oficina II d



Fonte: a própria autora, 2020.

OFICINA III

O BANDIDO QUE SABIA LATIM

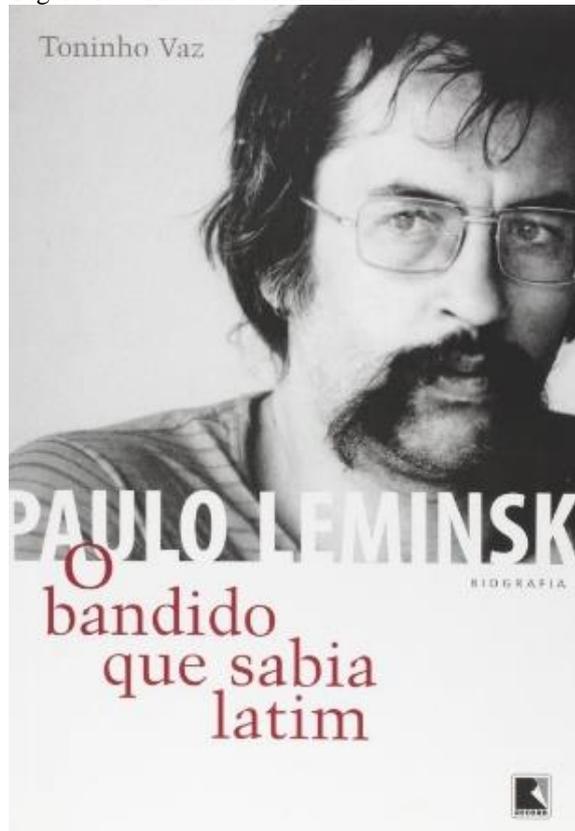
A terceira oficina é uma extensão da segunda, pois nela continuaremos a tratar da biografia de Leminski. O objetivo é aprofundar com os alunos as ambiguidades do poeta,

trazendo mais detalhes sobre esses dois universos no qual ele se insere: o do “bandido” e o do intelectual. Além disso, essa é uma atividade de leitura, uma vez que os meninos lerão trechos do livro *O bandido que sabia latim*, de Toninho Vaz, e de expressão, já que precisarão fazer uma síntese do que foi lido, a fim de apresentar aos demais colegas.

Para essa atividade, a sala terá um cartaz que trará o nome da oficina e um som ambiente tocando canções de Paulo Leminski. As carteiras estarão agrupadas em cinco grupos de três pessoas e o material a ser utilizado — panfletos, um glossário com as palavras mais complexas dos trechos selecionados para aquele trio e o estojo de material escolar — já estarão disponíveis sobre a mesa. Essa atividade demanda pelo menos cinquenta minutos para a sua realização. Caso os alunos já tenham se familiarizado com o compartilhamento de ideias em grupos grandes, pode ser que um tempo maior seja necessário.

Antes de os participantes iniciarem a atividade, mostrarei a eles o livro de Toninho Vaz (figura 16) e conversarei um pouco acerca do título da obra.

Figura 16 – Material Oficina III a

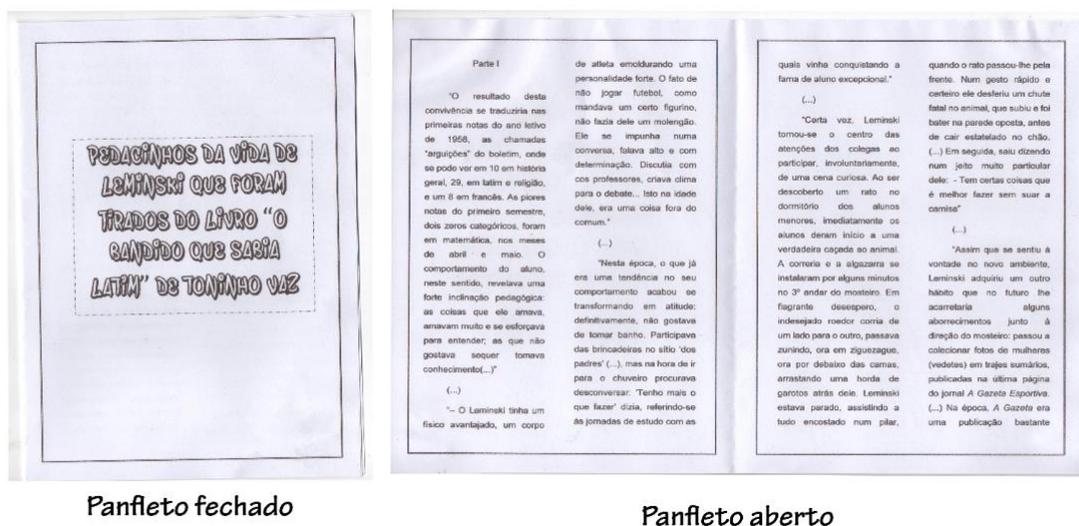


Fonte: a própria autora, 2020.

Depois dessa conversa pedirei que abram os panfletos que estão sobre a mesa. Neles, haverá trechos de *O bandido que sabia latim*, com passagens interessantes acerca da vida de

Leminski. Os trios estarão organizados pela similaridade dos panfletos (sabendo que há meninos de organizações criminosas diferentes na sala, é necessária uma pré-divisão desses trechos de forma não haja conflitos faccionais, medida recomendada pela unidade para manutenção da segurança do aluno e do professor. Em seguida, os grupos conversarão sobre o trecho ou episódio da vida de Leminski que leram e, ao fim, pelo menos um de cada grupo compartilhará com a turma sobre o que foi discutido no grupo menor. Ao todo, serão cinco conteúdos diferentes nos panfletos, um para cada grupo (figura 17). Os trechos foram escolhidos de forma que cada panfleto contemple uma fase da vida de Leminski e uns tragam episódios engraçados, enquanto outros, algumas histórias mais emocionantes ou complexas, como sua fase de maior entrega aos vícios.

Figura 17 – Material Oficina III b



Fonte: a própria autora, 2020.

OFICINA IV

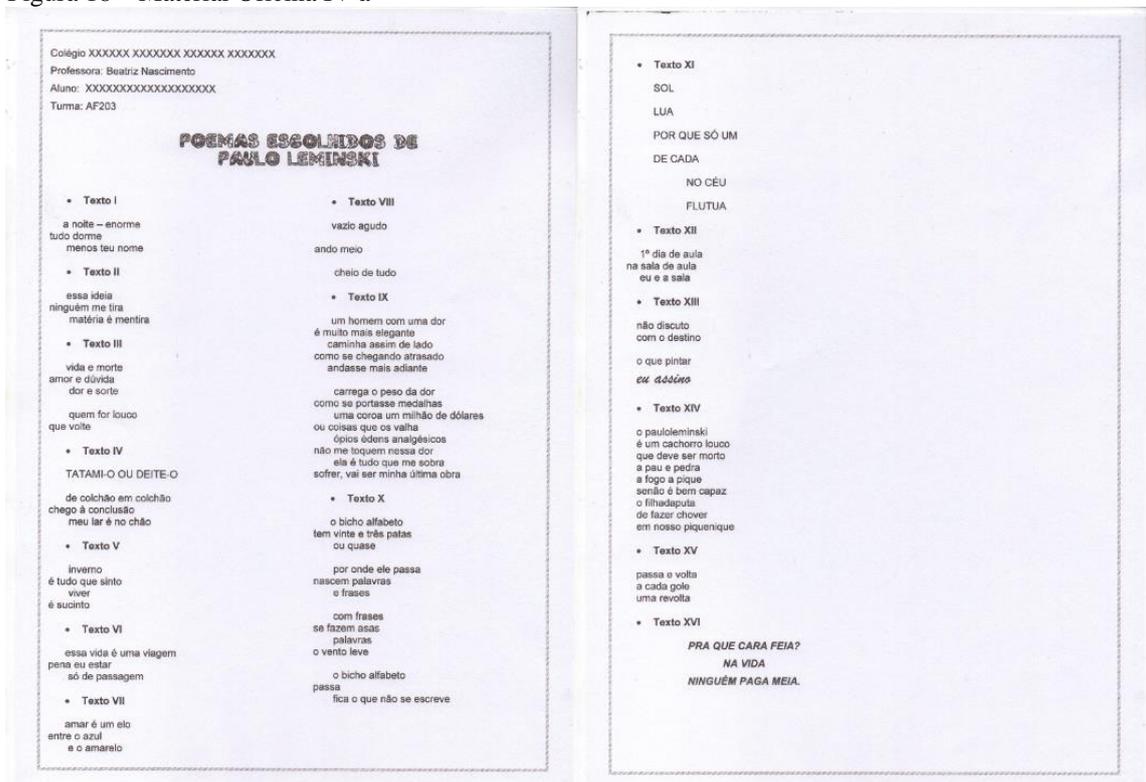
MUROS E MURAIAS

A quarta oficina é um momento de virada na trajetória do projeto, é nela que a poesia de Leminski será de fato apresentada. Até aqui houve uma introdução ao texto poético e a apresentação do poeta, mas ainda nenhum texto dele foi lido juntamente com os alunos. Será nessa oficina, portanto, que eles terão contato com os textos de obras diversas do poeta.

O objetivo dessa atividade, além de ler os textos selecionados com os alunos, é apresentar-lhes o lado diversificado da arte desse poeta que tanto aproximou a poesia da música e do grafite. Essa também será a oportunidade para falar sobre preferências poéticas, seleção de leitura, escolhas de textos com que mais nos identificamos e entender os critérios de identificação. Esse é um passo importante para a formação do leitor literário, então parte dessa oficina se destina a contribuir para que eles se sintam autorizados a selecionarem, mesmo que dentro de uma coletânea previamente organizada, aquele ou aqueles textos com os quais se identificaram.

Para essa oficina, será necessária a montagem de projetor para exibição de imagens, as carteiras serão retiradas da sala, que será forrada com tecidos e almofadas. Nos quatro cantos da sala, serão dispostas cestas com kits individuais de papel *craft* e *pilot* para a confecção de cartazes. Ao entrar na sala, cada aluno receberá seu estojo pessoal de material escolar e a prancheta com uma coletânea de poemas de Leminski (figura 18).

Figura 18 – Material Oficina IV a



Fonte: a própria autora, 2020.

Para iniciar essa oficina, primeiro buscarei ouvir o que eles perceberam da reconfiguração da sala e as sensações provocadas pelo novo ambiente. Depois desse momento inicial, exibirei em slides algumas imagens de grafites feitos com poemas de Leminski (figura

19). A partir dessas imagens, quero ouvir o que os alunos pensam e têm a dizer sobre o grafite e depois compartilhar com eles informações sobre sua origem e o que representou para a geração do poeta e, até mesmo, o que o próprio escritor pensava sobre esse tema. Em seguida, pretendo conversar sobre os poemas grafitados e deixá-los mostrar na lousa versos que já viram em grafites ou mesmo que já grafitaram.

Figura 19 –Material Oficina IV b



Fonte: a própria autora, 2020.

Após a discussão provocada pelas imagens, passaremos para a segunda etapa desta atividade. Para isso, preparei uma coletânea, com o cuidado de não selecionar nenhum que pertença ao livro *Distraídos venceremos*. Os alunos farão uma leitura individual dos textos e, em seguida, abriremos para a conversa.

Nessa conversa, lerei para eles aqueles poemas da coletânea com os quais me identifico e lhes direi os motivos dessa preferência, mostrando que algumas vezes essa identificação pode acontecer por questões estéticas e outras por questões de transferências

sentimentais. Em seguida, abrirei para que alguns deles digam quais poemas lhes geraram maior identificação.

Na última etapa desta atividade, pedirei aos participantes que peguem nas cestas seus *kits* de materiais (papel *kraft* e *pilot*) e que escolham trechos ou poemas da coletânea para confeccionarem, em um cartaz, seus próprios grafites com os poemas de Leminski ou releituras feitas por eles. Esses cartazes serão reunidos em um grande mural fixado em sua sala de aula.

Essa é uma atividade que demanda tempo tanto para as conversas quanto para a criação dos grafites, portanto serão necessárias, no mínimo, duas horas para sua execução.

OFICINA V

DISTRAÍDOS VENCEREMOS

Na quinta oficina, introduziremos o livro *Distraídos venceremos*. Exploraremos ao máximo o jogo de palavras presente no título, pois essa é uma característica muito pontual de Paulo Leminski que já foi apresentada aos alunos na oficina anterior.

O objetivo dessa oficina é contribuir ainda mais para a expansão do corpus literário dos alunos, apresentando a eles uma obra inteira do poeta escolhido para o projeto. Além desse, outro objetivo do encontro é promover o livro, gerando neles a consciência do que poder possuir e acessar a literatura pode representar e, por fim, proporcionar-lhes o prazer de receber um livro novo, para ser utilizado até o fim das próximas oficinas.

Dessa vez, a sala não terá um cartaz com o nome da oficina, pois a atividade que se propõe é justamente a de tentar identificar esse nome. Portanto a caracterização da sala se dará pela ausência de carteiras e chão forrado em tecidos coloridos e almofadas, som ambiente, desta vez com algumas músicas de que os participantes gostem, previamente indicadas, além de uma caixa de presente grande com os livros que serão entregues e uma mesa contendo envelopes coloridos e tiras de cartolinas. Na lousa estará escrita a palavra “venceremos”.

Os alunos receberão seus estojos com material escolar já na entrada e se organizarão em trios. No início dessa oficina, será proposto um jogo. Um representante de cada trio deve se dirigir à mesa com envelopes coloridos, dentro dos quais haverá letras embaralhadas para formarem uma palavra (figuras 20 e 21), e escolher um deles. Cada um dos trios formará uma

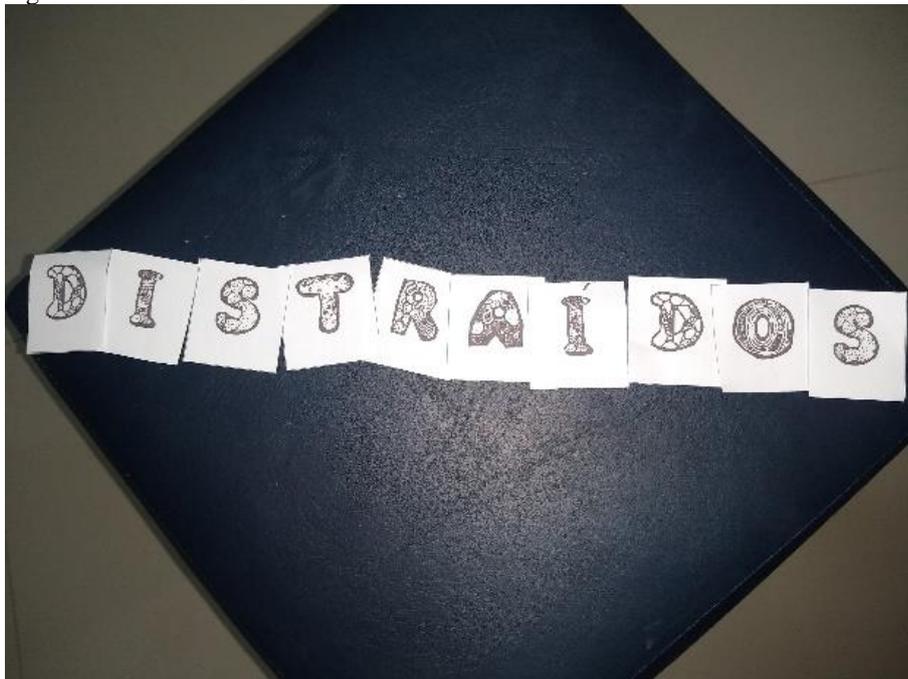
palavra diferente. As palavras são: unidos, distraídos, revoltados, lutando, conformados e sozinhos.

Figura 20 – Material Oficina V a



Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 21 – Material Oficina V b



Fonte: a própria autora, 2020.

Após montarem as palavras, os alunos receberão as tiras de cartolinas para colarem as letras, formando uma faixa (figura 22) que será presa no quadro do lado direito da palavra “venceremos” (figura 23).

Figura 22 – Material Oficina V c



Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 23 – Material Oficina V d



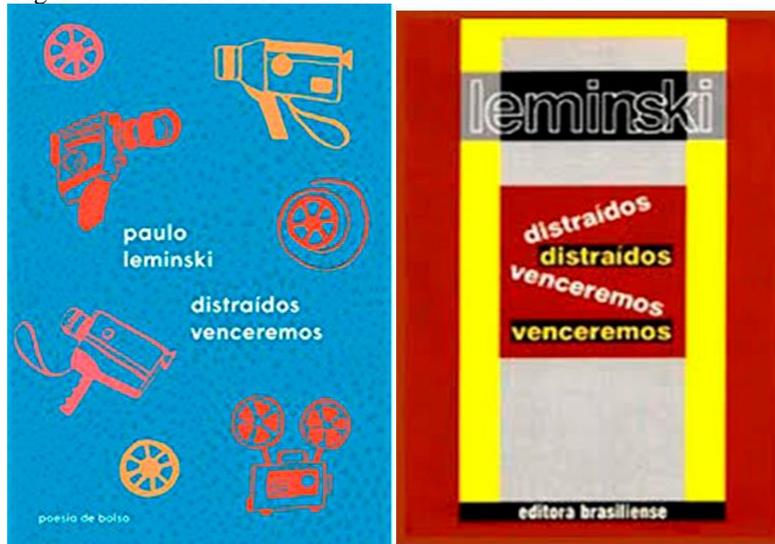
Fonte: a própria autora, 2020.

A ideia é ter, de um lado do quadro, a palavra “venceremos” e do outro as palavras que eles montaram. A partir daí, conversaremos sobre as frases que formamos quando juntamos cada uma delas com a palavra previamente escrita no quadro. Buscarei saber dos alunos quais eles acreditam que fazem sentido, quais não fazem e os motivos dessa percepção.

Também pedirei que sugiram novas palavras para juntarmos ao “venceremos” e formarmos novas frases. Por fim, trabalharei especificamente a ideia de vencermos “distraídos” em vez de “unidos”, a partir da origem latina da palavra “distrahere”, que significa “puxar em diferentes sentidos”.

Depois desse momento de conversa, farei circular entre os alunos dois exemplares de edições diferentes de *Distraídos venceremos*, de Paulo Leminski (figura 24).

Figura 24 – Material Oficina V e



Fonte: a própria autora, 2020.

Nesse momento, os alunos devem ser encorajados a folhear e observar bem as duas versões e depois dizer de qual delas gostaram mais e por quê. Também perguntarei se já ganharam algum livro e se gostariam de ganhar de autoria de Leminski para poderem ler mais suas poesias – espera-se que pelo menos alguns adolescentes digam que sim.

Esse será um momento muito importante da oficina, pois pretendo gerar um clima muito intimista. Desejo que entendam que esse não é simplesmente um protocolo escolar de distribuição de livros, no qual se entrega o material e se pede para o aluno assinar comprovando o recebimento, ao contrário, é um momento de serem presenteados.

A ideia é trazer para o centro da sala a caixa de presentes e fazer um discurso a respeito do livro e do prazer que é poder presentear-los. Dentro da caixa haverá um livro embalado para presente individualmente para cada aluno, com dedicatória personalizada.

Entregarei os exemplares e ficarei atenta às reações ao ato de desembulhar e à leitura das dedicatórias. Meu objetivo é o acordo com a unidade para que eles possam levar o livro

para o alojamento seja retomado após o período pandêmico, já que havíamos conquistado esse direito pouco antes das interrupções das aulas em 2020.

Ao fim das entregas, incentivarei a leitura individual da obra e pedirei que tragam o livro na oficina seguinte, para que possamos utilizá-los nas atividades.

Essa é uma oficina que, aparentemente, demanda pouco tempo para que as atividades aconteçam, entretanto a entrega dos presentes deve ser feita com calma para que a observação e escuta seja praticada tranquilamente, portanto é preciso destinar de uma hora e meia a duas horas para sua realização.

OFICINA VI

SEJA MARGINAL, SEJA HERÓI!

Na oficina VI, trabalharemos com um poema de *Distraídos venceremos* e com um pouco do contexto de produção no qual Paulo Leminski se inseriu, a chamada “geração marginal” ou “geração mimeógrafo”.

Tendo em vista toda a discussão em torno da expressão “poesia marginal”, que coloca de um lado poetas que se aventuraram pela poética independente nos anos 1970 e do outro, vozes contemporâneas em situações subalternas e marginalizadas em nossa sociedade, essa oficina tem a importância de levar aos alunos o debate sobre a própria palavra “marginal” e seus significados. Mesmo porque estamos lidando com adolescentes em situação de vulnerabilidade social aos quais o termo é constantemente associado, mas também estamos trabalhando na formação deles enquanto leitores literários, apresentando-lhes um poeta que, por sua produção e contexto histórico/cultural, pertence a uma geração que ficou conhecida como “marginal”.

Outro objetivo dessa oficina é apresentar aos alunos dois equipamentos muito utilizados pelos poetas da década de 1970 e que também será utilizado por nós nas próximas oficinas: a máquina de escrever e o mimeógrafo.

Para esse dia de oficina, será mantida a configuração do encontro anterior, ou seja, sala sem mesas e cadeiras, apenas almofadas e o chão forrado. Em duas mesas, colocaremos o mimeógrafo, a máquina de escrever, algumas folhas de papel ofício e um envelope contendo alguns cartões. Na frente da sala, próximo à lousa, haverá um *banner* com a imagem da obra de Hélio Oiticica “Seja marginal seja herói” (figura 25), e o equipamento multimídia já

montado, *notebook* e projetor. No encontro também haverá música ambiente com alguns *raps* previamente selecionados e, na entrada da sala, os alunos, além de seus estojos de material escolar, receberão também um bloco de anotações. Não podemos nos esquecer de que eles foram convocados a trazerem seus exemplares de *Distraídos venceremos* para esta oficina.

Figura 25 – Material Oficina VI a



Fonte: Moacir dos Anjos, 2016. Disponível em: <https://revistazum.com.br/colunistas/a-furia-contra-o-estranho>

A oficina terá seu início a partir da entrada dos alunos na sala, pois serão convidados a se aproximarem do *banner* e analisá-lo com atenção. Após deixá-los observar bastante, pedirei que tomem seus lugares para conversarmos, nessa conversa as especulações devem ser incentivadas, portanto pretendo questioná-los sobre a imagem, sobre a mensagem verbal e sobre o contexto em que a imagem teria circulado. E depois de ouvir suas ideias sobre essas questões, pedirei que um dos alunos pegue o envelope com os cartões e os distribua para os demais colegas, esses cartões trarão o *print* de um resultado de busca da palavra marginal na internet (figura 26).

Figura 26 – Material Oficina VI b

The image shows a digital dictionary entry for the word "marginal". At the top left is the word "marginal" in a large, bold, blue font. To the right of the word are three social media sharing icons: Facebook (with the text "Compartilhar"), Twitter, and WhatsApp. Below the word, the entry is titled "Significado de Marginal" in bold black text. Underneath, it is classified as "adjetivo". The first definition is "Localizado à margem de; que segue o contorno, a borda de: marginal do Tietê." Below this is a horizontal line, followed by a second definition: "Relacionado com a parte lateral de uma página; colocado na margem de um livro, texto, documento: anotação marginal." Another horizontal line follows, leading to a third definition: "[Por Extensão] Que não se adapta aos princípios estabelecidos nem faz parte de um grupo, sociedade: escritora marginal." A fourth definition follows: "[Figurado] Que foi excluído da sociedade ou prefere viver fora dela." A fifth definition: "[Pejorativo] Que não respeita leis; criminoso: sujeito marginal." Below these is another horizontal line, followed by the classification "substantivo masculino e feminino". The sixth definition: "[Pejorativo] Pessoa que vive à margem da sociedade; quem não aceita leis ou se opõe à moral; delinquente: o marginal me roubou!" A seventh definition: "[Por Extensão] Quem não aceita princípios preestabelecidos: o marginal das artes."

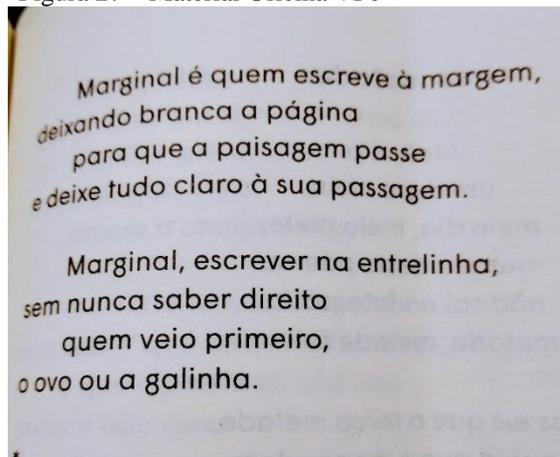
Fonte: a própria autora, 2020.

Depois que todos lerem os cartões, prosseguirei o debate a partir do seguinte roteiro de perguntas, cujas respostas serão pessoais:

- Quais significados para a palavra marginal vocês conheciam e quais desconheciam?
- Observando a imagem, quais dos significados podem ser aplicados nesse contexto:
- Em que situação você diria que um marginal pode ser considerado um herói? E para quem ele seria considerado um herói?
- Em sua opinião, um poeta poderia ser considerado um marginal? Em que situação?

Depois desse debate, pedirei aos alunos que abram seus livros na página 53 (figura 27) para lermos o poema de Leminski e construirmos mais um pouco da ideia de “marginalismo”.

Figura 27 – Material Oficina VI c



Fonte: a própria autora, 2020.

Uma vez que os alunos já tenham concebido alguma ideia dos conceitos da palavra “marginal”, farei uma breve exibição em slides para compartilhar com eles um pouco da história por trás da obra de Oiticica e para apresentar-lhes uma breve trajetória acerca do conceito de “poesia marginal”, com o uso da expressão tanto na década de 70 quanto na contemporaneidade.

Em seguida, farei para eles a demonstração de como são utilizados o mimeógrafo e a máquina de escreve e os convidarei a pegar uma das folhas de ofício e datilografarem a frase “Seja marginal, seja herói, porque” dando a ela continuidade de acordo com a sua imaginação. À medida que cada um for experimentando a máquina e escrevendo suas frases, devem retirar a folha da máquina, cortar a tira de papel e colá-la no *banner* para juntos construirmos nossa releitura da obra de Oiticica. Esse *banner* ficará exposto na escola para que outros alunos e professores possam vê-lo.

Essa é uma oficina que demandará em torno de duas horas para ser realizada.

OFICINA VII

PAGINÁRIO

O artista e escritor Leonardo Villa-Forte é autor de um projeto que tem como objetivo criar produções literárias a partir de recortes de outras pré-existentes, em uma espécie de *sampler* ou *remix* literário. Esse projeto deu origem a um blog no qual ele monta textos com trechos de obras diversas e, também, a uma sequência de intervenções urbanas com a participação da população denominada “paginário”. Nessas intervenções as pessoas são

convidadas a colarem em um mural público páginas de seus livros favoritos com trechos em destaque, dessa forma uma nova experiência de leitura é proporcionada ao leitor, que pode ler trechos diferentes de várias obras na ordem que lhe convir.

A oficina VII foi totalmente inspirada na obra de Leonardo Villa-Forte e, portanto, tem o objetivo de estimular a “desconstrução” da leitura tradicional, propondo aos alunos a passagem da leitura individual, para a experiência de leitura coletiva e a interação com a comunidade na qual estão inseridos. Esta atividade também terá o desafio do trabalho em grande grupo, pois, juntos, precisarão construir um mural para que possamos fazer a nossa intervenção literária dentro da unidade de internação.

Nesta oficina, além do som ambiente com as músicas de preferência dos alunos, o chão forrado e as almofadas, teremos também uma mesa com, pelo menos, três cópias de cada página do livro de Paulo Leminski escolhido e um álbum de fotografias coletadas na internet, contendo imagens que retratem as intervenções urbanas de Leonardo Villa-Forte. Em um canto da sala, também haverá um cesto com algumas folhas de papel *kraft*, letras previamente cortadas para a montagem da palavra “paginário” e fita adesiva para colarmos o mural em uma parede previamente definida junto à unidade de internação.

Na chegada à sala, os integrantes da turma receberão seu material escolar como de costume, porém, além desse item, serão surpreendidos com um *kit* de biscoito e caixa de suco e receberão a instrução para aproveitarem alguns momentos para a leitura de seus livros. A ideia é proporcionar um ambiente agradável para que os alunos que até esse momento não tenham feito a leitura individual, tenham oportunidade de fazê-la neste período. Após um intervalo de 30 minutos, interromperei a leitura com o poema “Parada Cardíaca”, que é o meu poema favorito deste livro. Deixarei em aberto se alguém quiser ler também algum poema de que tenha gostado.

Em seguida, explicarei a eles a ideia de um paginário, mostrando-lhes em um álbum de fotografia algumas imagens que exibam o trabalho de Villa-Forte e farei a proposta de montarmos nosso próprio paginário e de convocarmos toda a comunidade escolar e funcionários da unidade de internação a participarem da intervenção, trazendo as páginas dos seus livros favoritos com trechos destacados.

Para isso, pedirei que escolham seus poemas favoritos e os identifiquem entre as cópias das páginas do livro, usando as canetas marca-texto para grifar o trecho que desejam destacar. Quem concluir a atividade deve me ajudar a elaborar, em um cartaz, o texto de convocação para que todos participem da montagem do paginário, esse cartaz será fixado

próximo ao mural. Usarei a foto desse cartaz para enviar mensagens por meio eletrônico a fim de incentivar a participação de todos os professores e funcionários.

O próximo passo é unirmos as folhas de papel *kraft*, transformando-as em um mural e colarmos as letras para formarmos a palavra “paginário”, essa montagem ficará totalmente a cargo dos alunos para que eles escolham a melhor disposição das letras, ficarei apenas dando as orientações e gerenciando possíveis conflitos. A seguir, prenderemos o mural em local de grande circulação (previamente definido com a direção da unidade) e cada aluno colará nele a página que escolheu devidamente grifada.

Essa é uma atividade longa, que talvez nem possa ser concluída no mesmo dia, o ideal é disponibilizar duas horas e meia para sua execução, mas, se não for possível encerrá-la no mesmo dia, a montagem do mural pode ser feita no encontro seguinte.

OFICINA VIII

JOGOS DE PALAVRAS

Na oficina VIII, os alunos terão a oportunidade de traçar o caminho de leitores de poemas a autores de seus próprios versos.

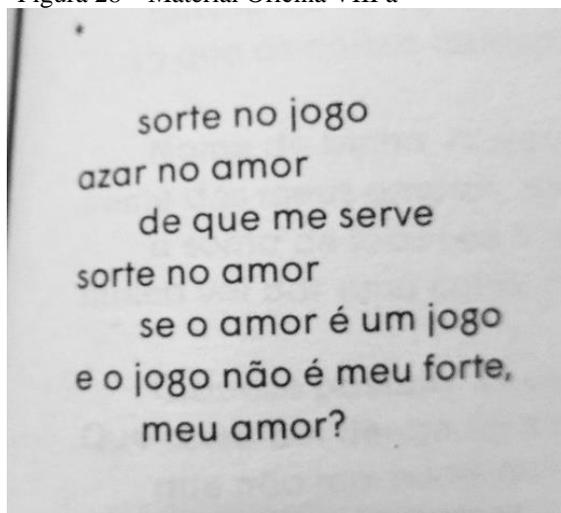
O objetivo agora é observar como Leminski faz uso de trocadilhos, jogos de oposições ou mesmo de expressões populares para construir algumas de suas poesias e, a partir disso, motivá-los a partir de expressões comuns do dia a dia a também escreverem seus próprios poemas, ou fazerem releituras de poemas de Leminski. Depois, passaremos à parte prática da produção manual de nossos próprios livretos, etapa de datilografia dos poemas em estêncil, para que possamos mimeografá-los.

Para essa oficina, manteremos a sala forrada com tecido colorido e almofadas, duas mesas de professores em cada lado da sala, uma com a máquina de escrever e a outra com o mimeógrafo e uma caixa contendo estêncil e álcool para a nossa produção. O som ambiente também será utilizado na entrada dos alunos e durante a produção do livreto, mas será interrompido durante a leitura e conversa sobre os poemas.

Ao entrar na sala, os alunos receberão pranchetas com folha pautada em branco e seus estojos com material escolar, lembrando terei solicitado que levem seus exemplares de *Distraídos venceremos* para essa oficina.

Iniciaremos com a leitura de alguns poemas previamente selecionados do livro (a princípio escolhi quatro poemas —figuras 28, 29, e 30), para motivar o debate dessa oficina.

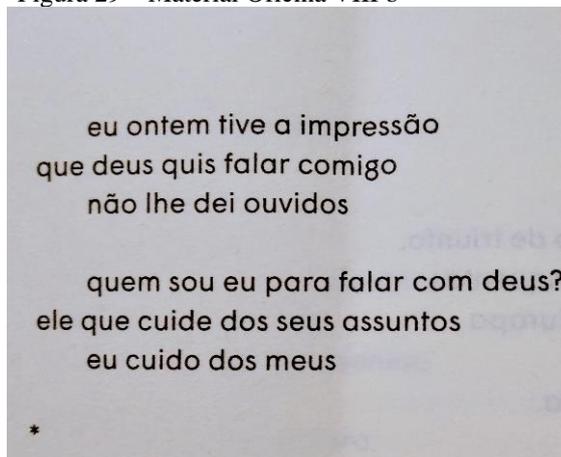
Figura 28 – Material Oficina VIII a



*
sorte no jogo
azar no amor
de que me serve
sorte no amor
se o amor é um jogo
e o jogo não é meu forte,
meu amor?

Fonte: a própria autora, 2020.

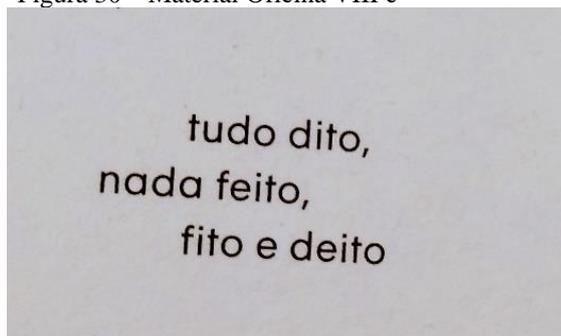
Figura 29 – Material Oficina VIII b



eu ontem tive a impressão
que deus quis falar comigo
não lhe dei ouvidos
quem sou eu para falar com deus?
ele que cuide dos seus assuntos
eu cuide dos meus
*

Fonte: a própria autora, 2020.

Figura 30 – Material Oficina VIII c



tudo dito,
nada feito,
fito e deito
*

Fonte: a própria autora, 2020.

Depois da leitura desses poemas, perguntarei se eles querem ler ou se preferem que eu leia algum outro que lhes tenha chamado a atenção durante suas leituras individuais. Em seguida promoverei o debate a fim de analisarmos os poemas lidos inicialmente e de construirmos os sentidos provocados em nós, leitores. Para que essa conversa flua, usarei algumas perguntas motivadoras, que poderão provocar novas discussões, portanto elas serão apenas um norte para trazer a fala dos alunos à tona.

Essas serão algumas das perguntas:

- Vocês conhecem a expressão “sorte no jogo, azar no amor”? Se sim, onde a ouviram?
- O amor é mesmo um jogo?
- Nesse momento, você está com sorte ou azar no jogo do amor?
- Você já teve a impressão de que Deus ou alguma divindade já quis falar com você? Em que momento isso aconteceu? Qual foi a sua reação?
- O que você achou da reação do poeta quando Deus quis falar com ele?
- O que você achou da combinação das palavras “dito”, “fito”, “feito” e “deito”?
- Você conseguiria pensar em outras palavras da língua portuguesa que serviriam para fazermos pares trocando apenas uma das letras? Vamos tentar?

Depois dessa conversa, tentarei montar duas listas com eles. A primeira será motivada por essa última pergunta, então teríamos uma lista de pares de palavras que podem ser formados com a mudança de uma ou duas letras. A outra lista seria formada com expressões populares conhecidas pelos estudantes, como “azar no jogo e sorte no amor” e, a partir dessas duas listas, pode-se incentivá-los a fazerem seus próprios trocadilhos, para que e se transformem em poemets.

Os primeiros que terminarem já poderão ir até a máquina de escrever a fim de produzirem suas matrizes de estêncil; depois, cada um deverá “rodar” cinco cópias no mimeógrafo. À medida que forem cumprindo essa etapa, vamos montando os nossos primeiros livretos. Em outro momento, com as matrizes já prontas, poderemos montar mais livretos para distribuição entre alunos participantes e corpo docente.

OFICINA IX

E A POESIA O QUE É? (2)

Essa é a nossa última oficina, que retoma a primeira, feita quando os participantes ainda tinham contato com o texto poético e construíram, por meio das atividades motivadoras, alguns entendimentos sobre o que é poesia.

O objetivo das atividades dessa oficina é justamente obter um comparativo do conhecimento que foi possível acumular ao longo de oito encontros e permitir que os meninos expressem esse conhecimento através de um gênero textual artístico, que é o acróstico. É importante também avaliar o impacto que as oficinas tiveram sobre a fala deles acerca do que pensam e sentem, então, em um exercício de avaliação do trabalho, teremos um bate-papo no qual me colocarei em posição de escuta sobre o que eles absorveram ao longo desses encontros.

A arrumação da sala seguirá os padrões anteriores: chão forrado com tecido colorido e almofadas, e som ambiente. Dessa vez, os alunos encontrarão pranchetas e estojos em uma mesa no canto da sala, em uma das paredes haverá um varal e, em uma cesta no centro da sala, papel sulfite e *pilot* coloridos. O nome da oficina estará escrito no quadro, os alunos receberão, ao entrar na sala, uma folha com exemplo de acróstico (figura 31).

Figura 31 – Material Oficina IX a

Acróstico é um tipo de texto, geralmente uma
Composição poética, em que cada verso,
 Rimando
Ou sem rima, principia
 Sempre por uma das letras da palavra que lhe serve de
Tema.
Isto permite saber o tema lendo na vertical, de
 Cima para baixo ou no sentido inverso.
Ora experimenta lá neste texto!

Fonte: a própria autora, 2020.

Essa oficina será iniciada com a leitura do texto entregue seguida da explicação do que é um acróstico. Em seguida, os participantes deverão fazer os seus próprios acrósticos usando como tema a palavra “poesia”. Nesta atividade, eu os deixarei completamente livres para usar os materiais que terão à disposição, podendo inclusive desenhar ou fazer colagem em suas produções. À medida que forem acabando poderão prender seus acrósticos no varal que estará disposto na sala. Ao fim dessa atividade, faremos um bate-papo para avaliação do trabalho e percepção do impacto que as oficinas podem ter gerado, esse bate-papo será guiado pelas seguintes perguntas motivacionais:

- Qual era sua expectativa para participar das oficinas de texto poético?
- O que você achou que aconteceriam nessas oficinas?
- O que aconteceu te surpreendeu de forma positiva ou negativa?
- O que você achou de conhecer a biografia e uma obra de um poeta?
- O que mais te deixou curioso sobre Leminski que você gostaria de saber com mais detalhes?
- Qual foi a sensação de ganhar um livro?
- Conseguiu ler o livro fora da escola?
- Achou fácil ou difícil ler os poemas de Leminski?
- Você recomendaria esse livro para outros colegas?
- De qual atividade das oficinas você mais gostou e por quê?
- Qual aprendizado você carregará desses encontros?
- Você participaria de outras oficinas como essas para conhecer outro poeta?

Com a conversa motivada por essas perguntas, faremos o encerramento do projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das propostas deste trabalho foi apresentar um pouco do contexto socioeducacional, pois, como compartilhei aqui, muitas pessoas passam pelas licenciaturas ou mesmo pelas faculdades de Educação sem ter acesso a informações sobre essa modalidade de ensino. A educação em espaços de privação de liberdade precisa ainda ser objeto de muitos estudos os quais precisam chegar aos professores e demais profissionais que atuam diretamente com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

No momento político e social em que vivemos, no qual os jovens pretos e pobres estão cada vez mais sendo exterminados e o mapa da miséria e da fome tem avançado, proporcionando o aumento do ingresso de adolescentes no mundo do crime, torna-se urgente que o profissional de educação atuante dos espaços de privação de liberdade seja alguém preparado para esse ambiente. Não basta encarar a sala de aula da medida socioeducativa como mais uma sala de aula onde se despeja o conteúdo, é preciso conhecer os Direitos Humanos, é preciso compreender o retrato social do aluno para o qual lecionamos e é preciso transformar a escola em uma escola libertadora. A escola em um espaço de privação de liberdade não pode ser mais um fator de aprisionamento dentre tantos que esses adolescentes encaram na vida.

Como eu não me sentia plenamente preparada para atuar na socioeducação, busquei uma forma de voltar à academia para me aprofundar nesse estudo. As aulas do ProfLetras e a bibliografia indicada, tanto pelos professores das disciplinas quanto pelo meu orientador, foram essenciais para que eu me entendesse enquanto professora pesquisadora e enquanto mediadora de leitura e aprimorasse minha prática de ensino nesse espaço.

Ao mesmo tempo em que fico deslumbrada com a quantidade de artigos e livros de ótima qualidade publicados após a minha saída da universidade, fico estarecida em como essa produção não chega até nós enquanto estamos na escola, o movimento de voltar à academia é praticamente o único caminho para não ficarmos desatualizados. Mas e o professor que não pode voltar? Não adianta julgá-lo, precisamos trabalhar muito para sobreviver de educação básica no nosso país. Como, pois, cobrar de um professor que muitas vezes necessita atuar em três ou quatro escolas para garantir a sua sobrevivência, que se mantenha atualizado e mostrar que terá que retornar à universidade para isso? Nós, que tivemos a ousadia de sair e encarar cursos de pós-graduação, sabemos o quanto pode ser enlouquecedor tentar dar conta de todas as tarefas exigidas no trabalho e na formação com

excelência, portanto não é porque estivemos dispostos a nos expor à exaustão que podemos culpar aqueles que não estão. Entretanto, enquanto formos poucos acessando esses conhecimentos, a mudança na educação será pequena demais ou imperceptível, precisamos de um programa de governo que incentive o professor a se atualizar, dando a ele condições de trabalhar menos sem onerar a sobrevivência de sua família e estudar sem precisar adoecer para isso.

Outro objetivo deste trabalho era provar a importância da literatura no contexto socioeducacional, mostrando o seu potencial humanizador. Contudo, refletimos também sobre a consciência de que a literatura sozinha não cumpre esse papel, o professor mediador de leitura é necessário para promover o encontro entre aluno e texto literário de maneira proveitosa e impactante. Portanto fica muito claro que, para obter resultados provenientes desse encontro, o preparo para a gerência de diálogos e possíveis conflitos é imprescindível.

Esta pesquisa também se propôs a estudar a formação de um leitor literário, mais especificamente leitor de texto poético, proposta que já seria um desafio se estivéssemos falando de escolas regulares, no entanto, dentro da socioeducação, torna-se ainda mais complexo. Formar um leitor literário é contribuir para que leia todo tipo de texto, não apenas aqueles os que achamos que lhe interessa, pois somos um dos agentes que devem garantir ao aluno o direito humano à literatura, ampliando seu corpus literário. Para este trabalho, a fim de cumprir a meta de expandir o corpus literário dos meus alunos da medida socioeducativa, foi escolhida uma obra literária de Paulo Leminski. Foi a partir de *Distraídos venceremos* que a proposta pedagógica desta pesquisa foi montada.

Infelizmente a proposta pedagógica não pôde ser aplicada antes do encerramento da pesquisa, pois as aulas presenciais foram interrompidas devido à pandemia de covid-19 e não mais retomadas até este momento. Por isso não obtivemos resultados concretos a partir delas, tudo o que pude apresentar nesse trabalho foram as expectativas geradas por mim no momento da idealização das atividades. Por isso, deixarei a proposta pedagógica como sugestão de aplicação para outros professores que venham a ler a minha dissertação e guardo a esperança de poder realizar todas as oficinas com meus alunos logo que for possível termos aulas presenciais com total segurança.

Ainda assim, todo o trabalho do desenvolvimento dessa pesquisa foi transformador para mim, que empreendi tempo em estudar e me aperfeiçoar enquanto professora/mediadora de leitura, e pude repensar e reconstruir minha prática pedagógica. Por isso, hoje, sinto-me

uma profissional mais competente e mais aparelhada para atuar na educação básica e, sobretudo, na medida socioeducativa.

Por fim, sabemos que ainda há muito a ser pesquisado, tanto sobre o ensino de texto poético quanto sobre o ensino na socioeducação, essa pesquisa é apenas uma forma de colaborar para com esses estudos e de aproximá-los da escola. Foi uma honra assumir o protagonismo como professora regente da socioeducação e pesquisadora e levar, através da minha dissertação, a voz da educação básica e da socioeducação para a universidade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BELLÉ JÚNIOR, Valcir. **O percurso de Paulo Leminski em Vida**: a biografia de uma autobiografia. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-27032018-151517/publico/Corrigida_ValcirBelleJr.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

BÍBLIA N. T. Mateus, 25, 42-43. Português. *In*: BÍBLIA online. [S. l.: s. n., 20--].

BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 18 ago. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. O conceito de inclusão, dimensões e indicadores. **Revista Pensar BH**, Belo Horizonte, v. 2, p. 10-17, jun. 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/documento/socioeducacao-estrutura-e-funcionamento-da-comunidade-educativa-guia>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. O que é socioeducação?: uma proposta de delimitação conceitual. **Revista Adolescência e Conflituosidade**, n. 17, p. 71-81, 2018. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/5168>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FEIGEL, Gabriel Lopes Rosa. O poema pedagógico de Anton Makarenko. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 110-115, jan-jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2015v49n1p110/29609>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FRANCHETTI, Paulo. Leminski e o haicai. **Paulo Franchetti** [blog]. [S. l.], 23 out. 2013. Disponível em: <http://paulofranchetti.blogspot.com/2013/10/leminski-e-o-haicai.html>. Acesso em: 30 mar 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173/8639>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coord.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Degase, 2019. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/files/pdf/pesquisa-jovens.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN; Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M.K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global: ALB, 2009. p. 99-112.

LEMINSKI, Áurea. Paulo Leminski: apaixonado pela linguagem [entrevista]. [Entrevista cedida a Aleksandra Pluta]. **Culture.PL**, [Warsaw], July. 2016. Disponível em: <https://culture.pl/pt/article/paulo-leminski-apaixonado-pela-linguagem-entrevista>. Acesso em: 30 mar. 2019.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2012.

LEMINSKI, Paulo; BONVICINO, Régis. **Envie meu dicionário**: cartas e alguma crítica. Paulo Leminski e Régis Bonvicino, organização de Régis Bonvicino com a colaboração de Tarso M. de Melo. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELO, Tarso de. Por que amamos Paulo Leminski? **Cult**, São Paulo, n. 248, jul. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/por-que-amamos-paulo-leminski/#:~:text=H%C3%A1%20d%C3%A9cadas%20a%20obra%20de,que%20h%C3%A1%20reconhecimento%20no%20Brasil>. Acesso em: mar. 2020.

OLIVEIRA, Thalissa Corrêa de. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Interdisciplinar de Direito**, Valença RJ, v. 10, n. 2, p. 339-358, 2013. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/173/141>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: 217 (III) A. Assembleia Geral da ONU: Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>. Acesso em: 19 ago. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Leminski, o samurai malandro. *In*: LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 397-403.

PETIT, Michèle. **A arte de ler, ou, como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

RESSOCIALIZAÇÃO. *In*: Dicio: Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7 Graus, [20-]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ressocializacao/#:~:text=Significado%20de%20Ressocializa%C3%A7%C3%A3o,Ressocializar%20%2B%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 mar. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 5099 de 14 de maio de 2014**. Regulamenta a estrutura básica das unidades escolares do âmbito da diretoria especial de unidades escolares prisionais e socioeducativas – DIESP/SEEDUC, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/326047/DOERJ/poder-executivo/2014-05-16?page=17>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: 2013. p. 117-131.

THIOLLENTI, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VAZ, Toninho. Paulo Leminski: o bandido que sabia latim. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WILLADINO, Raquel; NASCIMENTO, Rodrigo Costa do; SILVA, Jailson de Souza e (coord.). **Novas configurações das redes criminosas após a implantação das UPPs**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.