

## DA VARINHA DE CONDÃO À CAVERNA DO DRAGÃO: A FORMAÇÃO DE LEITOR NO CENSE

RAGIEVICZ, Matheus França<sup>1</sup>

TRÊS, Naiane Carolina Menta (Orientadora)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa busca compreender o processo de formação de leitor no Centro de Socioeducação de Pato Branco/PR (CENSE/PB), refletindo sobre o papel da leitura na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Ao refletirmos sobre a leitura nesse contexto, tomamos como base a teoria da Sociologia da Leitura. Para a realização da investigação optamos pela realização de entrevistas orais com cinco adolescentes internos. A delimitação da amostra deu-se com base na orientação qualitativa da pesquisa e pelas especificidades da teoria mobilizada. Os resultados da pesquisa apontaram que a leitura durante a execução da medida socioeducativa auxilia para o esquecimento do mundo “lá fora”. Com base nos resultados aponta-se para a necessidade da inclusão do núcleo familiar dos adolescentes em políticas culturais e de leitura, tendo em vista o baixo índice de escolaridade desse segmento, bem como o desenvolvimento de mecanismos que permitam aos adolescentes a continuidade da escolarização e das práticas de leituras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização da Leitura. Medida Socioeducativa. Leitura em espaço de crise. Formação de Leitor. Michèle Petit.

A leitura faz reviver a palavra –

Michèle Petit

### 1 DE RELANCE: METÁFORA, CENSE E MAIS HISTÓRIAS

Em *Seminário V: As formações do inconsciente* ([1957-58] 1999), Jacques Lacan, célebre psicanalista francês, assinala à propriedade do funcionamento da metáfora<sup>3</sup>. Pela via metafórica, consoante Lacan (1999, p.35), criava-se a

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza. E-mail: matheusfrancar@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade de Passo Fundo. Professora de Língua e Literatura Espanhola na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Realeza. E-mail: naiane.menta@uffs.edu.br.

<sup>3</sup> Lacan acreditava que a metáfora não era uma figura de linguagem estabelecida por meio de comparações implícitas ou como recurso estritamente literário. No ponto de vista do

possibilidade “[...] de surgimentos de sentido sempre novos, que vêm sempre contribuir para aprimorar, complicar, aprofundar, dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não passa de pura opacidade.”

Evocando a metáfora lacaniana demarcamos a necessidade de olhar, por meio dela, para nosso título *Da varinha de condão à caverna do dragão*, em busca de dar *sentido de profundidade pelo jogo de substituição de significantes* a um tema *opaco* à sociedade brasileira: o de adolescentes em conflito com a lei.

De um lado a *varinha de condão* retoma os contos de fadas, enredos que têm como personagem decisivo uma fada empunhando uma varinha de condão. Elemento determinante na trama, a fada é capaz de resolver os problemas imediatos da personagem principal. Zilberman (2012, p.141) explica que:

[...] no conto de fadas, a magia desempenha um papel fundamental, estando sua presença associada a uma personagem que dificilmente ocupa o lugar principal. Eis uma característica decisiva desse tipo de história: o herói sofre o antagonismo de seres mais fortes que ele, carecendo do auxílio de uma figura que usufrui algum poder, de natureza extraordinária.

De maneira especial, na infância, criamos juízos de valores sobre essa atitude. Por meio dos contos de fadas podemos ser levados a crer que, diante de situações problemáticas, alguém nos ajudará. Empunhará a varinha de condão e, em um movimento mágico, solucionará o problema. Não obstante, os contos de fadas também servem de advertência: sem ajuda, não é possível superar as dificuldades. Desta forma, no jogo metafórico, *Da varinha de condão* chama atenção às histórias lidas por conta própria ou experimentadas por meio de contação de histórias na infância, experiências decisivas na formação de leitores e construtora de subjetividades. Além disso, o jogo metafórico instaurado é sensível também ao fato de que a varinha de condão, como elemento que auxilia o herói da história, representa políticas e ações sociais, educacionais, culturais, responsáveis por lançar um olhar sensível, especialmente, aos grupos sociais mais desprivilegiados.

---

psicanalista, a metáfora encontra-se mediada “[...] pelo jogo de substituição de um significante por outro num lugar determinado [...]” (LACAN, 1999, p. 35). Em outras palavras, Lacan assinala que a metáfora age como porta de acesso ao mundo dos sentidos, tendo por função produzir novos significados.

Contudo, a metáfora aponta um curso, constituindo-se o primeiro significante como uma fase, um processo inacabado que leva a outro lugar. Sem varinhas de condão, sem fadas madrinhas, sem amparo, muitos adolescentes que tiveram contato com histórias de associações simbólicas (ou deveriam), acabam enredados em tramas amargas. Chega-se à *caverna do dragão*. Último significante do jogo metafórico proposto, à *caverna do dragão*, é o final do curso. Significando duplamente, indica a face do adentramento ao mundo da criminalidade como consequência de situações de exclusão e vulnerabilidade social<sup>4</sup>, necessidade de acesso a bens básicos<sup>5</sup>, exposição a fatores de risco<sup>6</sup> ou proximidade com meios de circulação de drogas ilícitas (tráfico)<sup>7</sup>, sendo sua manutenção assegurada na delinquência como resultado das configurações do universo criminal. E, em outra face, a da falha de acesso a bens básicos e direitos fundamentais às populações mais carentes<sup>8</sup>, condições propícias para uma interrupção às práticas de leitura.

Em suma, *Da varinha de condão à caverna do dragão*, entendida à luz do conceito lacaniano, eleva o tema da presente pesquisa a sentidos mais profundos, ultrapassando a zona do opaco e adentrando um complexo labiríntico em que é possível explorar com maior proximidade a relação travada entre adolescentes em conflito com a lei e a leitura.

Assim sendo, buscamos em nossa pesquisa compreender a formação de leitor no Centro de Socioeducação de Pato Branco/PR (CENSE/PB), refletindo sobre o papel da leitura na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Destaca-se que os CENSES são instituições que abrigam adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime de semiliberdade ou privação total de liberdade. A maioria das sedes dos centros de socioeducação se localizam em grandes centros econômicos e populacionais no Paraná, havendo sua manutenção assegurada com recursos públicos oriundos dos governos estadual e federal. O CENSE de Pato Branco, único CENSE na região sudoeste, abriga apenas adolescentes em privação total de liberdade. São oferecidas no centro cinco vagas para internação provisória (IP) e treze para internação (I), totalizando dezoito vagas. Os adolescentes do

---

<sup>4</sup> Cf. PEIXOTO, 2010.

<sup>5</sup> Cf. PEIXOTO, 2010.

<sup>6</sup> Cf. GALLO E WILLIAMS, 2005.

<sup>7</sup> Cf. DELLAGLIO E NARDI, 2012.

<sup>8</sup> Cf. PARANÁ, 2005, pp.25-27.

CENSE - Pato Branco cumprem a medida socioeducativa mais severa prevista pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Ao refletirmos sobre a leitura em um espaço de crise, tomamos como base a teoria da Sociologia da leitura, pautando-nos, sobretudo nos trabalhos de Michèle Petit (1999, 2001, 2009 e 2015). Salienta-se que a orientação teórica foi decisiva na construção das questões da pesquisa, seus objetivos e na metodologia empregada. Procuramos, por isso, dar ênfase ao papel desempenhado pelo leitor na experimentação da leitura. Para execução da pesquisa optamos pela realização de entrevistas orais, com duração de aproximadamente vinte minutos. As perguntas das entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, e contavam com questões sobre experiências de leitura desde a infância até o momento do cumprimento da medida socioeducativa. A delimitação do *corpus* foi de cinco adolescentes internos e a coleta de dados aconteceu em março de 2016. A escolha do número deu-se com base na orientação qualitativa da pesquisa e pelas especificidades da teoria mobilizada, que sugere um número demonstrativo do total da amostra.

Na sequência apresentamos as partes que integram nosso trabalho. Primeiramente, há a seção: “*À outra leitura: os pilotis da sociologia da leitura*”, em que fazemos uma discussão sobre a teoria mobilizada e o entrelaçamento entre os conceitos utilizados para análise dos dados. Em “*Sirgar: a metodologia*”, acontece uma explanação sobre a metodologia empregada para execução da pesquisa, seguido de “*‘A senhora tá falando assim né...’: a interferência da leitura no cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade*” e “*Faz com que passe o meu tempo aqui dentro mais rápido’: a democratização da leitura no CENSE*” em que são apresentadas as discussões sobre os dados gerados durante as entrevistas. Na última seção, “*Na contramão: um último olhar sobre a formação de leitor no CENSE*” é exposto os resultados e delineações finais da pesquisa.

## **2 À OUTRA LEITURA: OS PILOTIS DA SOCIOLOGIA DA LEITURA**

A Sociologia da leitura (SL) surgiu, enquanto área de investigação científica, em meados da década de 1920 na Alemanha, com a publicação do trabalho *A sociologia da formação do gosto literário*, de L. L. Schücking. Desde então, a teoria

passou por diversas transformações, mas nunca perdeu de vista seu objetivo inicial: a investigação da relação fundamental entre o leitor e a leitura.

Contemporaneamente a Sociologia da leitura preocupa-se com a relação entre leitor, livro e autor. Apesar de não orbitar no mérito de questões relacionadas à produção de sentidos das obras literárias, a teoria coloca o leitor – elemento até então desprestigiado na historiografia literária - como fator elementar às suas investigações, seu *piloti*.

A preocupação da SL com o leitor justifica-se pela intenção de dispô-lo como fator decisivo no processo literário, capaz de determinar mudanças na produção/circulação de obras, assim como influenciar o comportamento leitor de outros sujeitos (AGUIAR, 1996). Em SL:

[...] pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 1996, p. 23)

Deslocando nosso problema de pesquisa a tal teoria, sobressaem-se determinadas problematizações. Em primeiro lugar, para compreender leitores/leitura no CENSE é preciso demarcar a instituição como um espaço de crise. Um espaço de crise, conforme Petit, pode ser resultado de situações de violência que atravancam “[...] os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados.” (2009, p.20)

Os adolescentes do CENSE, sujeitos de nossa pesquisa, passam de um espaço marcado pela exclusão<sup>9</sup> e pela criminalidade para um espaço de privação de liberdade. Ressalta-se que um espaço de crise não se refere *tão somente* a um espaço físico, mas a um *lugar* psíquico, social.

Vividas com ruptura, ainda mais quando são acompanhados da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, as crises os confinam [os refugiados] em um tempo imediato - sem projeto, sem futuro -, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. (PETIT, 2009, p. 21)

---

<sup>9</sup> Cf. seção 4 deste trabalho: "A senhora tá falando assim né...": A interferência da leitura no cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade.

Portanto, podemos pensar que, no momento em que os adolescentes se encontram privados de liberdade, suas consciências passam a ser (re) marcadas pelos acontecimentos *da rua*. A leitura, nesse sentido, pode servi-lhes como uma interessante forma de auxiliar na reconstrução de subjetividades, acesso a bens culturais e ao prazer estético da leitura<sup>10</sup>. Para que pudéssemos realizar nossa pesquisa em atenção à sensível situação que adolescentes em conflito com a lei se encontram, mobilizaram-se além do conceito cerne da teoria – o leitor-, outros de seus pilotes: leitura e mediador de leitura.

O leitor em um espaço de crise, como no CENSE, além de trazer um histórico de exclusão cultural, econômico, social<sup>11</sup> e ser marcado pela desesperança de um futuro longe da criminalidade, pode manifestar resistência ao ato de ler, certamente porque a leitura não desempenhava um papel importante na sua vida antes do cumprimento da medida socioeducativa. A instituição socioeducativa, dentre outras ações, poderia contribuir para uma reversão desse quadro, através de atividades de mediação de leitura. Nenhum leitor se forma sozinho, é preciso a presença de mediadores de leitura, sejam pessoas ou instituições.

Incluir os adolescentes no universo da leitura não constitui em uma ação meramente instrumentalizada. Ao incluí-los no universo da leitura, em especial no da leitura literária, se está incluindo-os em um *lugar* que eles já deveriam ter transitado desde muito cedo, direito fundamental inalienável. São inegáveis os resultados que podem ser alcançados por meio de experiências bem sucedidas com a leitura. No entanto, devemos reconhecer que a leitura por si só não é suficiente para elaborar lutos, reconstruir laços sociais “[...] e para restabelecer [a integridade dos] que viveram dramas ou as inúmeras separações que são comuns na vida. São necessários vínculos sociais, amor, amizade, projetos divididos, às vezes outras práticas culturais [...]” (PETIT, 2009, p.115).

Com isso, por meio da sociologia da leitura, entendemos o leitor do CENSE como sujeito caracterizado de um lado pelas experiências de leitura determinadas pelas obras lidas e, de outro, pela influência que a leitura, em especial a literária, é

---

<sup>10</sup> O prazer estético da leitura é compreendido como o gosto pela leitura, uma apreciação à arte estética verbal que é a literatura (Cf. HAUSER, 1997).

<sup>11</sup> Cf. PARANÁ, 2015.

capaz de produzir na construção de sua opinião, desconstrução de estigmas, mudanças na visão de realidades. Frisa-se que a situação social dos adolescentes perpassa todas as questões supracitadas, influenciando em como elas manifestam-se na individualidade de cada um.

Por sua vez, a leitura funciona como atividade constitutiva das relações humanas em qualquer espaço. Segundo Bahloul (2002, p. 31): “La lectura no es una práctica social únicamente porque clasifica o está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales, sino también porque da origen a interacciones e intercambios sociales.” Por estar no bojo das formas de interações sociais, a leitura possibilita trocas preciosas entre os leitores. Contudo, exatamente por ser considerada uma atividade social e psíquica, a leitura se subordina a determinadas convenções. Nas palavras de Peroni (2003, pp.94-95, grifos do autor),

La lectura se define, de entrada, a partir de una doble coacción: es una práctica eminentemente funcional, estrechamente circunscrita en el tiempo y el espacio (*‘en la cama, de noche, para dormirme’*) y que para funcionar (*‘para caer en la trampa’, ‘para dejarse atrapar por el autor’*) requiere poder abstraerse del marco circundante, al grado de olvidar que al día siguiente hay que trabajar.

A leitura é considerada uma experiência de fuga da realidade e adentramento a um universo marcado pelo imaginário íntimo a cada sujeito, que parte da materialidade linguística, os signos do texto (JOUVE, 2002). Nessa perspectiva, o ato de experimentação da leitura vem marcado por um espaço e tempo determinados e com intenções objetivas para que aconteça.

Quanto à leitura no CENSE, traçamos um paralelo com as conclusões que Peroni chega após realizar uma investigação sobre o papel da leitura em um presídio francês. Consoante o pesquisador “La lectura constituye entonces esa última reserva contra el aislamiento; asegura, en otros términos, una función de socialización, decisiva en una situación virtualmente anómica...”. (2003, p.157) Nas considerações de Peroni, a leitura, naquele contexto de privação de liberdade, representava um meio de evitar um completo afastamento dos vínculos sociais. Não obstante, também através da leitura os detentos poderiam ser reinseridos em coações e leis da sociedade vigente.

Em outras palavras, a leitura levaria à “ressocialização”. O projeto político e social delegado às instituições socioeducativas, nos termos da lei, distancia-se do ligado aos presídios. Por isso, ao entendermos a leitura pelo viés da sociologia da leitura, incorporamos ao nosso trabalho o caráter educativo proposto pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e endossado pelo Sinase (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) na aplicação e execução de medidas socioeducativas. Tendo em vista isso, entendemos a prática de leitura no CENSE como um processo de experimentação, dado em um determinado espaço e tempo sobre condições e intenções particulares, em que há uma “Apropriação, invenção, produção de significados [...]” (CHARTIER, 2009, p. 77).

Já demarcamos a relevância dos mediadores de leitura<sup>12</sup> em um espaço de crise, na mediação de objetos de leitura ao público específico. Seu papel no processo de formação de leitores no CENSE pode ser essencial:

Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras ‘verdaderas’ es esencial. (PETIT, 1999, p. 07)

O trabalho do mediador em um espaço de crise requer sensibilidade quanto às necessidades que emanam do público receptor da mediação. Nesse espaço, traça-se como relevante a busca de tornar os adolescentes mais sujeitos de suas vidas, como sugerem as políticas de formação socioeducativa e Petit (idem, p.104) “La lectura contribuye así a crear un poco de ‘juego’ en el tablero social; a que esos jóvenes [lectores de las periferias] se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos, y no solamente objetos del discurso de los demás.” Portanto, o trabalho do mediador de leitura é um ato social, vide sua importância no processo de promoção da leitura e os resultados que podem ser alcançados diante das suas ações. Pela sociologia da leitura, compreendemos o mediador de leitura, no CENSE, como figura elementar para (re)-inserir os adolescentes no universo da leitura, oferecendo atitudes positivas frente ao objeto de mediação.

---

<sup>12</sup> Entendemos o mediador de leitura como instituição ou pessoa comprometida com a difusão, promoção e problematização da leitura em relação a determinado público.



Depois de apresentar algumas das reflexões teóricas que norteiam nosso trabalho, chegamos à próxima seção “*Sirgar: a metodologia*” em que apresentamos como articulamos os embates teóricos e o problema de pesquisa, para realização da investigação.

### **3 SIRGAR: A METODOLOGIA**

Para realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que emprega o estudo de campo e o método história oral. No estudo de campo se possibilita que o problema de investigação, no nosso caso a questão da formação de leitor no CENSE, seja observado com maior proximidade pelos investigadores, auxiliando na produção de respostas qualitativo-interpretativas sobre o problema pesquisado. Além disso, a produção de estudos no que tange à formação de leitor em instituições que abrigam adolescentes em conflito com a lei é escassa, sendo a pesquisa de campo uma alternativa necessária para se refletir a situação da leitura nesse contexto marginalizado.

O método história oral, por sua vez, se caracteriza como “[...] um método de pesquisa [...] que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.” (ALBERTI, 1990, p.52) Ao optarmos pela pesquisa de campo e pela história oral, decidimos pela realização de entrevistas orais, justamente por elas propiciarem que os sujeitos investigados pudessem compartilhar experiências de leitura que se fizeram presentes ao longo das suas vidas, sem que a singularidade fosse perdida.

Cabe salientar que, na teoria da Sociologia da Leitura, a experiência de leitura é da ordem do subjetivo (Cf. PETIT, 1999), interligada a um contexto social e cultural situados em um determinado espaço temporal. Esse foi outro fator que contribuiu para eleição da forma de coleta de dados a partir de entrevistas orais, uma vez que apenas a partir do testemunho dos adolescentes poderíamos compreender como as práticas de leitura interpenetraram nas suas vidas.

O roteiro semiestruturado usado nas entrevistas explicita questões sobre experiências de leitura na infância até a entrada no CENSE. Além disso, o roteiro previu questionamentos sobre percepções de interferência da leitura no processo de

execução da medida socioeducativa, conforme constante no *Apêndice I*. Decidimos pela abrangência da infância até o momento do cumprimento da medida socioeducativa porque entendemos, com base na teoria, que assim seria possível conhecer melhor as experiências dos leitores. É sabido que a formação de leitor não é estanque, por isso, experiências de leitura anteriores ao CENSE também figuram como práticas determinantes em como a leitura interfere no ambiente de reclusão.

Para o auxílio das entrevistas, foram usadas imagens que ilustraram situações de leitura, conforme apontado no *Anexo I*. Salientamos que as imagens não tinham como intenção delimitar as situações de leitura, ao contrário, possuíam por intuito servir de base para que os adolescentes pudessem revisitar suas memórias e falar com maior fluidez sobre elas. Alguns materiais de leitura (revistas, livros, entre outros) também foram usados com o fim de auxiliar a lembrança dos entrevistados. Os materiais foram escolhidos com base em pesquisas lidas, como os relatados por Petit (2009). Contudo, tais materiais foram usados apenas em uma das entrevistas quando o adolescente apresentou dificuldades de lembrar que tipos de leitura fazia na infância.

As entrevistas tiveram a duração média de vinte minutos, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a materialidade escrita, para uso e leitura estrita dos pesquisadores. Os adolescentes, de maneira geral, buscaram contribuir positivamente nos questionamentos realizados. Apenas um dos entrevistados não permitiu a gravação, assentindo com que os pesquisadores tomassem apenas nota das respostas.

No que concerne à delimitação da amostra, o número de adolescentes participantes do estudo foi de cinco. Sabendo que a lotação máxima do CENSE Pato Branco é de dezoito adolescentes, ponderamos com base em outros estudos na Sociologia da Leitura (Cf. BAHLOUL, 2002; ESCARPIT, 1971; MURY, 1974) que cerca de 30% do total de internos seria o tamanho representativo. Vale ressaltar que o número também é fruto de negociação com a instituição socioeducativa.

Na sequência apresentamos a análise de dados, formada por reflexões tomadas a partir das entrevistas e que visaram responder a nossos objetivos iniciais.

#### **4 “A SENHORA TÁ FALANDO ASSIM NÉ...”: A INTERFERÊNCIA DA LEITURA NO CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Entre as medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no caso de ato infracional cometido por adolescentes, a internação em instituição socioeducativa é aplicada em situações excepcionais, isto é, em casos extremos, quando há reincidência ou o crime cometido é considerado gravíssimo perante o código penal. Por esse ângulo, a medida socioeducativa deve ser executada em perspectiva pedagógica, com vistas à reinserção social dos adolescentes, ressignificação de valores e reflexão pessoal sem que, no entanto, a dimensão punitiva seja desconsiderada.

Nessa lógica, o CENSE age como espaço-tempo para que os objetivos propostos à medida socioeducativa sejam efetivados. Aos adolescentes são assegurados direitos humanos elementares, como cultura, esporte e educação, assim como deveres necessários à efetivação da medida. Por sua vez, a leitura aparece inscrita nos campos da educação e cultura, haja vista o relacionamento íntimo desta com as áreas citadas. Assim, práticas de formação de leitor deveriam acontecer no ambiente do CENSE, sobretudo, se lançarmos um olhar cuidadoso para o espaço de onde os internos partem.

Os adolescentes entrevistados apresentaram dados relativamente homogêneos no que concerne ao seu lugar social, cultural, etário e sexual. Todos os entrevistados partem de um espaço de desprivilégio social, em que a escola desempenhava um papel crucial no fomento a práticas de leitura. Os pais ou responsáveis possuem pouca escolarização, sendo que nenhum deles chegou a cursar o ensino médio e alguns não chegaram a serem alfabetizados. As entrevistas demonstraram que eram raros os momentos em que os pais ou responsáveis assumiam a posição de mediadores de leitura, pois estes são *poco lectores*<sup>13</sup>. Não possuem contato com diversidade de gêneros, apenas são lidos principalmente a

---

<sup>13</sup> *Los poco lectores* no estudo de Joëlle Bahloul (2002), segundo nomenclatura do Ministério da Educação francês, são as pessoas que leem ao ano de 1 a 4 ou 5 a 9 livros.

bíblia e folhetos de propagandas. Percebemos que "La lectura está totalmente imbricada en la organización y en las condiciones sociales." (BAHLOUL, 2002, p.32) A pouca escolarização dos responsáveis pode estar ligada a situações de exclusão social e cultural, que reflete na relação precária que travam com a leitura.

A maioria dos entrevistados contava na data da entrevista, em março de 2016, com dezessete anos, com exceção de um, que possuía dezesseis. Todos eram adolescentes do gênero masculino. A escolarização dos internos não destoou muito da dos responsáveis. A maioria dos adolescentes, ou estava no nono ano do ensino fundamental II ou no primeiro ano do ensino médio, com exceção de um, que ainda estava no sétimo ano. Durante a trajetória leitora, a maioria dos adolescentes afirmou o papel da escola como principal instituição mediadora de leitura que se podia ter acesso. Isso sugere que o lugar social de origem dos adolescentes não propiciava outras formas de acesso a práticas culturais além das proporcionadas pela escola. Para Zilberman:

A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação. (2012, p.9)

A situação de exclusão social, desta forma, pôde contribuir para um afinamento da relação entre instituição escolar e os adolescentes. No caso dos internos, a relação acentuou-se ainda mais e os objetivos delimitados por Zilberman, não foram alcançados, tendo em vista as experiências de leitura que os entrevistados evidenciaram antes do CENSE. A questão da escola converteu-se em elemento crucial na vida deles. Se a escola e outros setores da sociedade que deveriam contribuir na formação de crianças e adolescentes falham em seus objetivos, toda uma estrutura social falha.

O acesso a diversos materiais de leitura, então, ficava subordinado *somente* à escola, instituição responsabilizada socialmente pela formação de leitores. No ambiente familiar dos adolescentes, como já mencionado, era encontrada exclusivamente a bíblia como material de leitura. Poucos adolescentes tiveram a experiência de adquirir materiais impressos por meio de compra ou presente. Por isso, salientamos que "[...] la lectura constituye un dato de la condición social:

responde a las complejas circunvoluciones de la biografía socioeducativa, socioprofesional y familiar.” (BAHLOUL, 2002, p.22), ou seja, nesse ambiente de exclusão social, a leitura da bíblia (um dos únicos materiais de leitura a circular nesse espaço e demonstrar importância a partir de uma fundamentação religiosa) representa uma forma de resistir à exclusão, de possibilitar uma posição sujeito, de fugir, ainda que temporariamente da realidade flagelada que os circunda. Nos pautamos em Petit (2001, p. 45) quando esta diz: “Este espacio creado por la lectura no es una ilusión. Es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición sujeto.” A necessidade pela leitura não é negada, ao contrário, é reafirmada a partir daquilo que é considerado valioso, aquilo que, dentro da cultura a qual se está inserido, é estimado, aquilo que possibilita, dentro de uma determinada *condición social*, ser sujeito.

Em outra direção, ao evocar os mediadores de leitura da infância, Azul B<sup>14</sup> diz: *“Meu pai faleceu quando eu tinha cinco ano, e minha mãe tinha que sustenta mais... cinco irmãos meus, daí não tinha como... também meus irmãos também trabalhavam... daí não tinha como ninguém fica lendo pra mim... então por isso que eu nem me interessava muito, fora da escola... na escola eu já tinha mais uma... tinha tipo uma referência dos professor, que eles me ajudavam...”*.

A impossibilidade da mãe de Azul B em desempenhar um papel de mediadora de leitura é visto como um delimitador à época. Uma aproximação com o livro por meio de atividades de mediação de leitura realizadas pela professora, no entanto, abriu espaço para que Azul B pudesse familiarizar-se com a leitura, apenas na escola. Ressalta-se, além da importância da escola, o papel essencial da professora no processo de formação de leitores enquanto mediadora de leitura. O relato de Azul B demonstra a intenção de resistir à situação de limitação em que se encontrava, mas que pela falta de familiaridade com os livros não é plenamente concretizada. O testemunho do entrevistado demonstra que a leitura poderia deixá-lo melhor preparado para vivenciar processos de marginalização e exclusão. Ressalta-se, ainda, que na infância a proximidade com os livros, a presença deles, é uma experiência definitiva na trajetória do leitor, pois “Para que un niño se convierta

---

<sup>14</sup> Durante as entrevistas pedimos aos entrevistados para que se identificarem com uma cor. As cores vermelha e azul foram repetidas, por isso atribuímos aleatoriamente aos entrevistados uma letra do alfabeto a fim de diferenciá-los.

más adelante en lector, sabemos cuán importante es la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que esos objetos no lleguen a investirse de poder y provoquen temor.” (PETIT, 2001, p.35).

Da infância à adolescência, contudo, notamos um distanciamento com a leitura na maioria dos relatos. Se na infância, conforme a fala de Azul B, o contato com a leitura era uma realidade possível, na adolescência constituiu-se uma realidade longínqua. Apoiados nos dados, notamos que existe uma relação entre a iniciação no universo criminal e a entrada na adolescência. Nesse período, há um distanciamento/abandono da escola e, por consequência, da leitura. Segundo Bahloul (2002, p.45):

Por tanto, las rupturas ligadas a la trayectoria escolar en las prácticas de lectura son a menudo efecto de un fracaso escolar o de una reorientación profesional que reinserta a los jóvenes en los sectores más acordes con su origen social: sectores terciario y secundario.

Na adolescência, o contato com a leitura para muitos dos entrevistados foi quase inexistente, exceto após a entrada no CENSE. Talvez os motivos que levem os adolescentes a afastarem-se da escola tenham relação com as afirmações de Bahloul, a partir de seu estudo sobre *los poco lectores*. Possivelmente a situação de exclusão, alinhada a um provável fracasso escolar e à situação ou falta de trabalho necessário a sua sobrevivência (questões delineadas nos relatos de Azul A, Azul B, Azul C e Vermelho A), criaram condições para o afastamento da escola. O contato com prática ilícitas nesse panorama também pôde ter relação com as problematizações apresentadas, como percebemos na fala de Azul B: “*então eu acho que foi nessa faixa etária mesmo, que eu comecei a fuma maconha... dos treze anos aos quinze... [...] desinteressei totalmente né pela leitura, depois que eu comecei ah... usa droga, digamos assim... depois que eu comecei a usa droga, eu lia um livro mas não entendia...*”. O uso de drogas<sup>15</sup>, como demarcado pelo entrevistado, afeta capacidades cognitivas e em consequência disso, determinadas atividades cerebrais e psíquicas passam a ser comprometidas, incluindo a capacidade de simbolização/compreensão da leitura. Arriscamos dizer que a relação entre o adensamento no universo criminal e em práticas ilícitas tenha ligação com as

---

<sup>15</sup> Cf. PARANÁ, 2015, pp. 29-30.

dificuldades no desenvolvimento do sujeito leitor e ao lugar social dos adolescentes<sup>16</sup>.

Se durante a adolescência o contato com a leitura foi escasso ou comprometido pelo uso de drogas ilícitas, após a entrada no CENSE há uma mudança nesse panorama. Ao serem tutelados pelo estado, passam a ser alvo de ações que visam a seu pleno desenvolvimento. Consiste nesse conjunto de ações as que visam à formação de leitor, ou seja, experiências de leitura que possibilitem trocas, significados, estranhamentos, ampliação de universos culturais conjugados com a realidade de que partem os adolescentes. No entanto, “[...] a recuperação do hábito de ler depende da dinamização do processo, encetada pelo leitor.” (MARTHA, 2011, p.20) Em outras palavras, uma nova aproximação com práticas de leitura não depende apenas da instituição. Para se reinserir no universo da leitura, é preciso que os adolescentes mostrem-se dispostos a aceitá-lo, a experimentar os diferentes caminhos que a leitura conduz. Cabe à instituição oferecer diferentes práticas de leitura para que os adolescentes possam vivenciar e, assim, firmar condições para dinamização das suas experiências de leitura, que ao final também leva a um conhecimento maior sobre si mesmo.

A partir dos relatos dos adolescentes, notamos que o CENSE oferece determinadas formas de acesso à leitura e a práticas de leitura, que em nosso ver não são suficientes para suprir as necessidades de sujeitos em um lugar *psíquico* e institucional de crise. Afirmamos isso baseados, sobretudo, no conceito de democratização da leitura que abordaremos na próxima seção. Vale ressaltar que o conjunto de atividades são um começo e podem levá-los a outros lugares. Consoante Petit (1999, p. 104), a tratar de jovens em situação de exclusão social:

La lectura contribuye así a crear un poco de ‘juego’ en el tablero social; a que esos jóvenes se hagan un poco más actores de sus vidas, sujetos de sus destinos, y no solamente objetos del discurso de los demás. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus allegados esperan de ellos, a incluso de lo que cada uno de ellos creía, hasta entonces, que era lo más adecuado para definirse.

---

<sup>16</sup> Cf. PEIXOTO, 2010.

Dentre as atividades que visaram à formação de leitor, no CENSE, estão a biblioterapia, as aulas de língua portuguesa e o acesso semanal a uma estante de livros. Outras ações associadas a essas foram elencadas pelos adolescentes, como o incentivo à leitura, a socialização das leituras realizadas tanto com os outros adolescentes, como com professores e educadores sociais. Um fator limitante a essas ações é a sua continuidade. Dependendo da duração da internação, os adolescentes não tem tempo para aprofundar-se nelas, resultando em um processo descontínuo e estanque. Foi o que notamos a partir do relato de Vermelho A: “*tem... uma aula que a gente chama de biblioterapia, daí a gente lê um livro e comenta sobre o que entendeu, sobre o que... o que que você entendeu sobre o livro...*”.

Vermelho A foi o único dos entrevistados a lembrar da experiência de biblioterapia. Os encontros de biblioterapia aconteciam no ano de 2015, no entanto, não obtiveram continuidade em 2016. Por isso, apenas adolescentes com maior tempo na instituição participaram dessa experiência. A experiência de biblioterapia pode influenciar positivamente os adolescentes, especialmente, se pensarmos que:

Quando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos. (PETIT, 1999, p.74)

Considerando a situação de exclusão e violência de onde partem os adolescentes, uma experiência de expressão por meio da oralidade, da formulação de ideias, pode ser decisiva na forma de relacionar-se consigo e com os outros, além de marcar outra possibilidade para resolver problemas. Não podemos precisar o quanto a biblioterapia pôde influenciar na construção de experiências de leitura de Vermelho A, pois durante a entrevista ele não retoma essa questão. Frisamos que é evidente o potencial da leitura através dessa ação, contudo, *somente* ela não é suficiente na reinserção desses jovens na sociedade. São necessárias condições e ações mais concretas que estão muito além das que a leitura pode oferecer.

Além disso, os demais relataram a escolha de livros aos sábados, momento da troca dos livros na semana, em uma estante em que há um pequeno acervo, totalizando aproximadamente 130 títulos. Dentre os livros mais escolhidos e citados pelos adolescentes para leitura estavam Paulo Coelho, J.K. Rowling, Dan Brown,



Augusto Cury e a Bíblia, sendo que a última foi a mais citada pelos entrevistados. A leitura da Bíblia no espaço do CENSE, quem sabe, constitua um elo entre os adolescentes e os seus familiares, uma vez que fora da instituição a bíblia era um elemento presente no seu cotidiano. Elemento que os inseria numa cultura, num espaço, que os tornava *alguém*.

Quando questionados sobre como a leitura interfere no cumprimento da medida socioeducativa, todos os adolescentes, sem exceção, responderam que a leitura os ajudava a passar o tempo e esquecer do mundo lá fora. Notamos isso em Vermelho A, ao falar sobre a leitura: *“Positivo, porque me ajuda a ficar mais calmo, ih... faz com que passe o meu tempo aqui dentro mais rápido.”*; em Vermelho B: *“para memória não ficar parada, passar o tempo, não ficar com os pensamentos lá fora”*; em Azul A: *“Ah, a leitura éh... além de sê um passa-tempo bão, acaba me dando mais facilidade pra mim me expressa nas coisa que eu num... muitas vezes tem palavras difícil que a gente não consegue se expressa, aí através da leitura a gente acha as palavras ideais pra se expressa...”*; em Azul B: *“É uma coisa positiva né... pra alguns pode parece... pode parece não sê boa coisa, sei lá... mas pra mim é uma coisa positiva, e que me ajuda... e que me ajuda em vários sentidos, me ajuda a esquece das coisa lá fora, me ajuda a desenvolve meu raciocínio lógico...”*; e, em Azul C, que parece melhor sintetizar a experiência do tempo e leitura dentro do CENSE *“Se você não fica lendo, se você não fica fazendo nada, você fica pensando né, no que você fez de errado pá... você tá aqui dentro, sua família tá lá fora, você tá longe da sua família, longe de tudo pá, daí fica pensando né cara, pá... que ca-ga-da, o que nois fumo fazê ih pá, daí você vê o livro ali, você se distraí, você espairose, você começa a pensa em otras coisas, não fica pensando muito naquilo pá... daí ajuda mais, passa mais rápido...”*

A experiência evidenciada pelos adolescentes assemelha-se às conclusões de Bahloul (2002, p. 126): *“Es como si lo social desapareciese progresivamente del escenario desde el momento en que el libro entra en el universo íntimo de la incorporación individual.”* A leitura faz com que os adolescentes esqueçam a situação de exclusão e violência que marcaram sua trajetória antes do CENSE, criando um espaço íntimo em que o cenário social não pode entrar. Talvez, a leitura seja vista assim porque consista como forma de resistir à adversidade, um lugar em que a criminalidade e os atos infracionais não perpetuem no espaço íntimo e

também sirva como forma de resistência ao processo de exclusão social. Na visão de Chartier (2009, p. 70):

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância.

As circunstâncias que possibilitam com que os adolescentes leiam as obras citadas os obrigam a criar um espaço íntimo para resistir às circunstâncias já citadas. Apesar de não demarcado, os adolescentes mantêm uma relação afetiva com as obras, são a elas que eles recorrem para esquecer os problemas, buscam um refúgio ainda que imediato. Também buscam nas obras lidas, principalmente na bíblia, passagens para escrever cartas aos seus familiares. Privados da liberdade pelos crimes cometidos e sem a possibilidade de colocarem-se como atores de suas vidas, a leitura abre-se como mediação dos desejos que não podem ser realizados e a impossibilidade de ser outro alguém, em outro espaço, sob outro olhar.

A leitura, contudo, apresenta-se como uma contradição, se confrontada com o mundo além do CENSE. Azul A esquivava-se do sentido a que leva a pergunta sobre como a leitura poderá ajudá-lo a construir um novo mundo lá fora: “A senhora tá falando assim né... porque na leitura que eu faço, que é a leitura da bíblia tem muitos ensinamentos que... serve tipo um manual pra você vive... pra você não fazê as coisa errada, ih... acaba me ajudando...” A única leitura vista por Azul A capaz de ajudá-lo é a bíblia. Apesar de passar por outras experiências de leitura no CENSE, parece que o *mundo lá fora* e o universo do CENSE são diferentes, divergentes. O que se aprende no CENSE não é algo que se pode levar além dele, como demarcado anteriormente pelo entrevistado, a leitura no CENSE é um *passa-tempo*. No mundo real, as experiências de leituras possíveis advêm da bíblia, elo entre um mundo que o acolhe apesar da situação de exclusão e o converte em sujeito de um determinado espaço social. Isso também demonstra que as leituras realizadas no ambiente familiar, e na fase da infância, perpassam todas as fases da vida. Apesar de passar por várias leituras no CENSE, é para o livro que sempre teve acesso em casa que ele volta.

Recorrendo a Bahloul (2002, p. 124) entendemos que "[...] la lectura de libros para los 'poco lectores' no parece constituir una forma de 'capitalización cultural'; no se lleva a cabo con vistas a adquirir capital cultural." *Los poco lectores* descritos por Bahloul e os leitores do CENSE se assemelham. Azul A não vê a leitura como forma de acesso a bens culturais, pois apesar da leitura possibilitar o acesso a bens culturais, ao sair do CENSE, Azul A não poderá acessar outros bens culturais além daqueles que sua realidade possibilita. Não estará mais a sua disposição a estante de livros, o incentivo dos professores e educadores sociais e o tempo para leitura. Azul A voltará à mesma situação de exclusão e violência que o trouxe ao CENSE, assim como Azul B e Azul C, que são reincidentes.

Na próxima seção, aprofundaremos nossa reflexão sobre a leitura no CENSE, passando-a sobre o fulcro da democratização da leitura.

#### 4. 1 “Faz Com Que Passe O Meu Tempo Aqui Dentro Mais Rápido”: A Democratização Da Leitura No CENSE

Refletir sobre ações de formação de leitor no CENSE requer relacioná-las à democratização da leitura. Consideraremos aqui apenas as ações pelas quais todos os adolescentes tiveram contato no CENSE e revelaram-se importantes nos seus relatos, ou seja, a leitura dos livros da estante e a ação dos educadores sociais e professores enquanto mediadores de leitura.

Na busca pela promoção da leitura reside a crença de que se oferecendo uma quantidade maior de obras à disposição dos leitores, seja por meio de bibliotecas comunitárias, solidárias ou com políticas de barateamento e isenção fiscal de materiais impressos ou digitais, será possível atingir um número maior de pessoas de diversos segmentos da sociedade – em especial, os grupos sociais marginalizados - e, portanto, assegurar a consolidação de uma ação sólida de democratização da leitura – que, muitas vezes, não assegura uma diversidade de materiais impressos ou digitais para acesso do público. No entanto, apenas oferecer materiais de leitura às pessoas não é, por si só, suficiente para democratização da leitura. Para que haja democratização da leitura é preciso que, por meio dela “[...] cada hombre y cada mujer puedan ser más los sujetos de su destino, singular y compartido.” (PETIT, 2001, p. 104) Ou seja, um encontro entre o público e o

universo da leitura possibilita um espaço em que a democratização da leitura possa de fato acontecer. Possibilitar um maior acesso a materiais impressos ou digitais indica um grande avanço, mas para criar uma cultura de sujeitos leitores são precisas complexas ações de mediação e possibilidades de encontro com a leitura.

No CENSE as obras da estante, únicos materiais disponíveis para leitura dos adolescentes, apresentam uma diversidade reduzida. O número limitado de gêneros oferecido para leitura – principalmente, livros de literatura de massa<sup>17</sup> - justifica-se, talvez, pelos limites da instituição em oferecer uma variedade de materiais impressos aos internos. Nesse sentido, caberiam ações conjuntas com outras entidades ou instâncias mediadoras de leitura, pois “El libro [...] representa sino una pequeña parte de las lecturas posibles y una más pequeña todavía de las lecturas efectivas.” (ESCARPIT, 1971, p.21) Em outras palavras, os livros de literatura de massa apresentam um horizonte restrito das leituras possíveis no âmbito da democratização da leitura. Isso se deve ao fato de que: “La verdadera democratización de la lectura, es poder acceder a voluntad, a la totalidad de la experiencia de la lectura, en sus diferentes registros.” (PETIT, 1999, p.62) Proporcionar diferentes experiências de leituras relaciona-se diretamente com a oferta de diversos gêneros. Uma vez permitida a experimentação dos diferentes espaços e universos que este conjunto plural permite, o leitor terá, quem sabe, condições de delinear sua própria experiência, abrir-se para novos domínios do fantástico – motivando pensamento e criatividade- (PETIT, 2015), a lugares mais complexos.

Por conta disso, um trabalho de leitura com sujeitos em um espaço de crise, como os adolescentes do CENSE, requer uma variedade de gêneros, que vão além da literatura de massa. À vista disso, ressalta-se que a literatura de massa promove critérios que são levados em conta no seu momento de produção e circulação para que a leitura e compreensão da obra sejam facilitadas (HAUSER, 1977) e são consideradas leituras restritivas. Já um contato “En particular en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana [...]” permitem um trabalho enriquecedor e singular pela linguagem, capaz de devolver/atribuir

---

<sup>17</sup> Entendemos a literatura de massa como “[...] uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo.” (Bosi, 2002, p. 249)

sentido às percepções de mundo (PETIT, 2001, p. 114). Com isso, percorrer os mais diversos registros da língua possibilitaria aos adolescentes, talvez, recompor sua autoestima, perceber outras possibilidades do futuro, conquistar um lugar para si mesmo.

Se não há uma diversidade à disposição, os leitores acabam não incitados a percorrer outros registros além daqueles nos seus domínios. Vemos isso em Azul A, quando é interrogado sobre seu sentimento de necessidade de leitura a uma variedade de gêneros: *“Não... acho que não, porque aqui dentro nós não temos acesso a isso daí... daí não acaba importando...”*. O entrevistado contestava à pergunta sobre o interesse em aventurar-se em outros gêneros, que não apenas a literatura de massa. Por seu relato, o contato com leituras além da bíblia, até sua entrada no CENSE, foi quase nulo. A falta de contato com outras formas de registro da língua na instituição socioeducativa, agravada pelas escassas práticas de leitura que participou ao longo da sua vida, no exposto, constitui um obstáculo para expansão do seu universo de leitura. Embora as experiências de leitura não só de Azul A, mas de todos os entrevistados sejam precárias antes da entrada no CENSE, a instituição possibilitou um avanço da sua trajetória leitora - mesmo que por meio da literatura de massa-, possibilitando o acesso a obras que eles não tinham acesso quando em liberdade.

Não podemos desconsiderar, entretanto, o potencial da literatura de massa. Vermelho A infere que: *“Acho porque em alguns livros do Augusto Cury que eu li, falam sobre psicologia... daí ele ajuda os outros, daí... aí ajuda os outros a recomeça, esse o Vendedor de sonhos ajuda os outros a recomeça... eu acho que a leitura () vai me dar um novo começo lá fora...”* Percebemos que a experiência de leitura de Vermelho A por meio de uma leitura de massa, como de Augusto Cury, conduziu-o a que vislumbrasse uma nova possibilidade de futuro, a que uma esperança, embora passageira, fosse tomada e acreditada. Além disso, transparece na sua fala que há uma incitação por explicações psicológicas para ajudar a si mesmo, nos problemas do seu universo pessoal.

Na trajetória dos leitores, a literatura de massa é capaz de conduzir a leituras mais profundas e intensas. Para Chartier (2009, p. 104), *“É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a*

visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.” As leituras de massa servem de convite aos leitores que esporadicamente têm contato com obras escritas, e por isso devem constituir apenas uma das possibilidades de leitura aos leitores, em especial, aqueles que se viram privados ao longo de suas trajetórias do acesso à leitura em diversos gêneros, como os entrevistados.

No que concerne ao papel dos mediadores de leitura no CENSE, se destacam dos educadores sociais e professores que assumem esse posto, como materializam os entrevistados Azul A e Azul B. Para o primeiro: *“aqui dentro tem muito incentivo, ali fora tem menos incentivo que aqui dentro, daí a gente acaba esquecendo né...”*. O esquecimento evocado logo após destacar o incentivo oferecido por agentes da instituição refere-se à leitura. Desta forma, o adolescente demarca que, sem o encontro entre a obra e o leitor a partir de uma mediação, de um incentivo, a leitura acaba no esquecimento. Hauser (1977, p. 593) explica que *“En general, la importancia de las instancias mediadoras aumenta con calidad superior de las obras y el descendente nivel de instrucción de los receptores.”* O esquecimento da leitura, com a mediação, dá lugar à memória, a uma nova forma de se olhar o material impresso ou digital.

A partir da mediação, Azul A, possivelmente, trava uma relação afetiva com as obras lidas que, sem a presença de um mediador de leitura, não seria possível. O incentivo à leitura, em outro momento da entrevista, é evidenciado quando justifica o papel das passagens bíblicas na escrita das cartas a sua família. *“Ah, por essas passagens, passagens que dão mais esperança pra gente, dá mais vontade pra gente vive a vida né... de procura melhora... porque na verdade nois tamo aqui porque nois fizemo/erremo né, fizemo cagada daí... é isso...”* Instigado a ler, encontra na bíblia – objeto familiar-, algo que ameniza sua situação de privação evocando a esperança.

Por sua vez, Azul B destaca: *“tipo, eu peço pro professor se ele já leu tal livro que eu tô lendo... se ele fala que já, daí eu falo: é bem legal né... se ele fala não, falei: qualquer dia que você tive um tempo, pega pra tu vê, é bem legal a história, bem bonita... com os educador também, eles pedem: já leu o livro? já... quê que eu te fale como que é a história? fala então... daí começa então a fala o livro... pra vê como que é o livro... pra vê que eu tô interessado...”* Na fala deste entrevistado se sobressai a necessidade de ser reconhecido pelo outro, de mostrar que ele também

é importante, que a leitura pode convertê-lo em outra pessoa, que a sua imagem de jovem marginalizado pode ser substituída, que ele pode ser outro alguém.

A ausência de um mediador pode ser crucial na compreensão de uma obra (HAUSER, 1977). No caso de Azul B, o ato de escutar, na mediação, é igualmente importante quanto o da intervenção. Ao escutar o adolescente, tanto o educador social quanto o professor assumem uma postura de relevo à leitura, reconhecendo valor no seu ato. Um reconhecimento que vai além do ato de ler, que possibilita que outro jogo dos espelhos passe às paisagens familiares do entrevistado. A ausência do mediador poderia representar, neste contexto, uma não promoção da leitura e, conseqüentemente, o desprestígio do ato de ler. Em suma, a socialização da leitura assegura uma troca valiosa por meio da linguagem entre os pares envolvidos na atividade de mediação.

As mediações feitas pelos professores ou educadores sociais na escuta dos adolescentes, indicação, comentário de leituras estabelecem importantes passos na convivência dos adolescentes. Na visão de Petit (2015, p. 37) “Los mediadores [...] permiten de este modo una nueva travesía por esos momentos en los que se construye, paso a paso, un mundo habitable.” A mediação no CENSE, desta forma, funciona como convite a um novo olhar para o mundo, seja íntimo ou público. Uma nova visão para si, para o mundo, representa para os adolescentes um importante passo no seu reconhecimento enquanto sujeitos. A mediação permite aos adolescentes a experimentação de espaços pouco explorados, experiência elementar na formação de leitores.

Ao pensarmos a democratização da leitura, encontramos limites. Por mais que ações de mediação de leitura, momentos que interliguem leitores a diversas obras e distintas experiências de leitura sejam proporcionados, não há uma garantia da sua efetividade.

Para democratizar la lectura no hay recetas mágicas. Sólo una atención personal a los niños, a los adolescentes, a las mujeres, a los hombres. Una interrogación cotidiana sobre el ejercicio de su profesión. Un trabajo a largo plazo paciente, a menudo ingrato, en la medida en que es poco medible, poco ‘visible’ en los medios, y donde casi siempre los profesionales no tienen ‘retroalimentación’ de lo que hacen, a menos que una investigadora pase por allí y estudie precisamente ese impacto. (PETIT, 1999, p.190)

Gestos, atitudes, atenção nos momentos de mediação são portas que se abrem aos receptores durante ações de mediação. A partir das entrevistas percebemos que a democratização da leitura mostra-se como um horizonte a ser ainda alcançado pela instituição socioeducativa tanto nas ações de leitura e mediação que apesar de positivas, podem ser repensadas.

## **5 NA CONTRAMÃO: UM ÚLTIMO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITOR NO CENSE**

A metáfora que serviu como ponte da nossa pesquisa, não encontra fim, desfecho ou conclusão. Apesar disso, é ela que possibilita o espaço para o diálogo, para reflexão, tanto dos adolescentes quanto dos pesquisadores. Um desfecho é incongruente e não pode ser alcançado porque as discussões não se esgotam.

As experiências de leitura proporcionadas pelo CENSE são insuficientes na construção de uma consciência democrática, libertadora, cidadã, em que é possível a reivindicação da palavra e a tomada de uma posição de sujeito (PETIT, 1999) no enfrentamento aos problemas que cercam os adolescentes no convívio social. Mas, por outro lado, estas mesmas experiências criam um espaço simbólico em que a caverna do dragão não compõe, temporariamente, parte da vida dos adolescentes. A caverna passa a ser um espaço interditado, fora do campo das paisagens familiares dos entrevistados. No ato da leitura, os internos conseguem fugir temporariamente do universo criminal que os trouxe até o espaço de privação de liberdade.

Neste entreposto consiste a intervenção do elemento mágico, a varinha de condão, personificada como a leitura: ressalva os internos do isolamento, os brindando com um dos poucos vínculos possíveis com outros horizontes, e ajuda em uma manutenção do tempo. Ainda que pouco variada, a leitura, nesse sentido, permite um ato íntimo, uma reação ao mundo, um caminho possível na ressocialização.

Os dados apontaram que tanto os adolescentes como seus pais ou responsáveis mantêm uma relação precária com a leitura, seja porque são *poco lectores* ou porque determinadas condições sociais inviabilizam aproximações com o



universo da leitura, sendo visto por eles como algo além do seu alcance. Destaca-se aí a necessidade de intervenções das instâncias públicas/privadas na promoção da leitura com um olhar sensível a estes públicos.

Caso sigam o processo de escolarização, a escola ou instituição responsável deve fornecer aos adolescentes acesso a materiais de leitura impressos ou digitais. Além disso, políticas públicas com vistas ao fomento da leitura devem garantir que bibliotecas alcancem o vislumbrado por Hauser (1977), uma instituição que faz a cultura circular na sociedade como um todo e não apenas em parte dela.

Em um último olhar, retomamos que as metáforas interagem no mundo a fim de produzir realidade. É sobre esta realidade que devemos continuar nos debruçando e contribuindo com discussões sobre a promoção da leitura em contextos marginalizados, sem perder de vista todo potencial e resultados que a ela viabilizam.

### **DE LA VARITA MÁGICA A LA CUEVA DEL DRAGÓN: LA FORMACIÓN DEL LECTOR EN EL CENSE**

**RESUMEN:** *Nuestra investigación intenta comprender el proceso de formación de lectores en el “Centro de Socioeducación de Pato Branco/PR (CENSE/PB)”, pensando sobre la función de la lectura en la resocialización de adolescentes en conflicto con la ley. Al pensar sobre la lectura en ese contexto utilizamos como base teórica la Sociología de la Lectura. Para realizar la investigación decidimos hacer entrevistas orales con cinco adolescentes. Se decidió por el muestreo por la orientación cualitativa de la investigación y por las características de la teoría movilizada. Los resultados apuntaron que la lectura tiene una función instrumental en el periodo de aislamiento de la sociedad y que ayuda para el olvido del mundo “más allá”. Con los resultados se concluye que hay una necesidad de inclusión del núcleo familiar de los adolescentes en políticas culturales y lectoras, teniendo en vista el bajo índice de escolaridad de ese grupo, así como el desarrollo de medios que puedan ayudar a los adolescentes en la continuidad del proceso de escolarización y de las prácticas de lecturas.*

**PALAVRAS-CLAVE:** *Democratización de la Lectura. Medida Socioeducativa. Lectura en espacio de crisis. Formación de lectores.*

### **AGRADECIMIENTO**

Em primeiro lugar, à Prof.<sup>a</sup> Naiane Três, pela dedicação, carinho e auxílio

incondicionais no processo de idealização da pesquisa, além das sábias palavras quando nas orientações pairavam apenas incertezas.

Ao Prof.<sup>o</sup> Saulo, pela disposição em participar da banca e o interesse em contribuir com a pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Simone Viscara, pela leitura atenciosa do trabalho e pelo aceite do convite em compor a banca.

À Prof.<sup>a</sup> Marilene Lemos, pelo companheirismo e ensinamentos durante todo meu percurso na UFFS. Agradeço também pela sua leitura atenta e calorosa do trabalho. Ao corpo docente do Curso de Letras.

À Prof.<sup>a</sup> Luciana Vinhas, por fazer parte da minha trajetória como pesquisador e ter me apresentado a sujeitos tão singulares de pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Raquel Moreira, apesar do curto tempo de convivência, por ter proporcionado o contato e preciosas reflexões com “Os Meninos do Cense”.

À Prof.<sup>a</sup> Fabiane Burlamaque, pela colaboração e pelas observações valiosas na construção do projeto.

Ao Departamento de Atendimento Socioeducativo, DEASE, da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná, pela autorização da pesquisa. Em especial, à Flávia, pela paciência no trato às questões burocráticas.

Ao Anderson, diretor do Cense Pato Branco, pelo atendimento cordial nos constantes telefones e visitas ao Cense. À Eliane, pelo trabalho cuidadoso e comprometido com os adolescentes.

A todos os adolescentes participantes da pesquisa, por compartilhar um pouco das suas vivências e do seu cotidiano.

Às amigas, Andressa, Raquel, Édila, Ana Paula, Aline, Vanusa, Simone, Sandy, pelo companheirismo durante toda execução da pesquisa.

Às conversas descontraídas com o amigo Will.

A todos os colegas da turma de 2012 do curso de Letras.

Ao Maurício, espectador das minhas reflexões, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo amor incondicional e pelos sonhos compartilhados.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. **Revista**

**Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, n. 23/34, jan. / mar. 1996.

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BAHLOUL, J. **Lecturas Precarias**: Estudio Sociológico sobre los "poco lectores". México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

DELLAGLIO, D. D.; NARDI, F. L. Adolescentes em Conflito com a Lei: Percepções sobre Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n.2, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/06.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ESCARPIT, R. **Sociología de la literatura**. Barcelona, ES: Oikos-Tau, 1971.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. D. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v. 7, n.1, 2005. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1028>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

HAUSER, A. **Sociología del arte**. Barcelona, ES: Guadarrama, 1977.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2002.

LACAN, J. **O seminário V**: as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

MARTHA, A. A. P. **Leituras na prisão**: coerência no caos. Maringá, PR: Eduem, 2011.

MURY, Gilbert. Sociologia del Publico Literario. In: ESCARPIT, R. (org.) **Hacia una Sociología del Hecho**. Madrid, ES: Edicusa, 1974.

PARANÁ. **Relatório de Ações**: Departamento de Atendimento Socioeducativo. Curitiba, PR: SEJU, 2015. Disponível em: <[www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio\\_dease\\_2015.pdf](http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio_dease_2015.pdf)> Acesso em: 03 jun. 2016.

PEIXOTO, R. B. (org.) **Socioeducação**: Conceitos, Práticas e Produção de Sentido. Curitiba: SECJ, 2010.

PERONI, M. **Historias de lectura**: trayectorias de vida y de lectura. México: Fondo

de Cultura Económica, 2003.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lecturas**: del espacio íntimo al espacio público. Distrito Federal, MX: Fondo de Cultura Económica, 2001.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo, SP: Ed. 34, 2009.

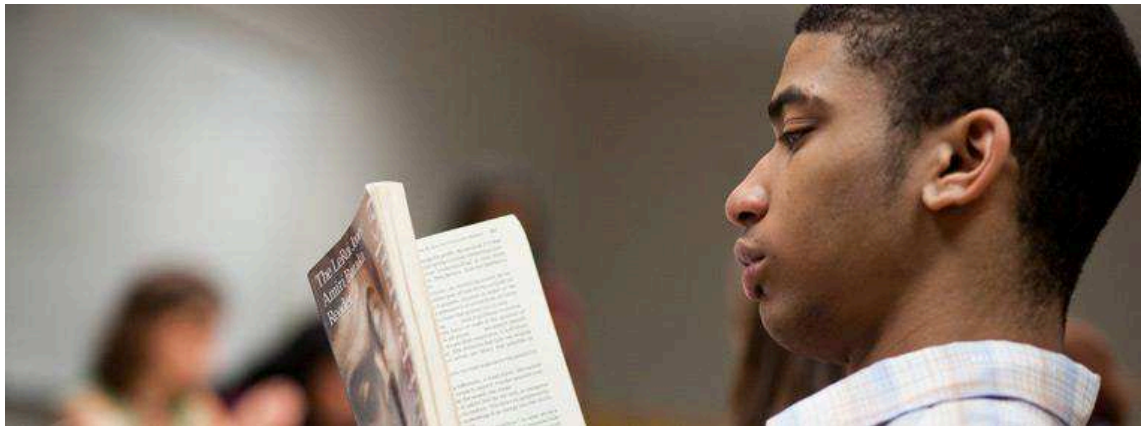
\_\_\_\_\_. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económico de Argentino, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012

## ANEXOS

### ANEXO I – IMAGENS

#### IMAGEM A

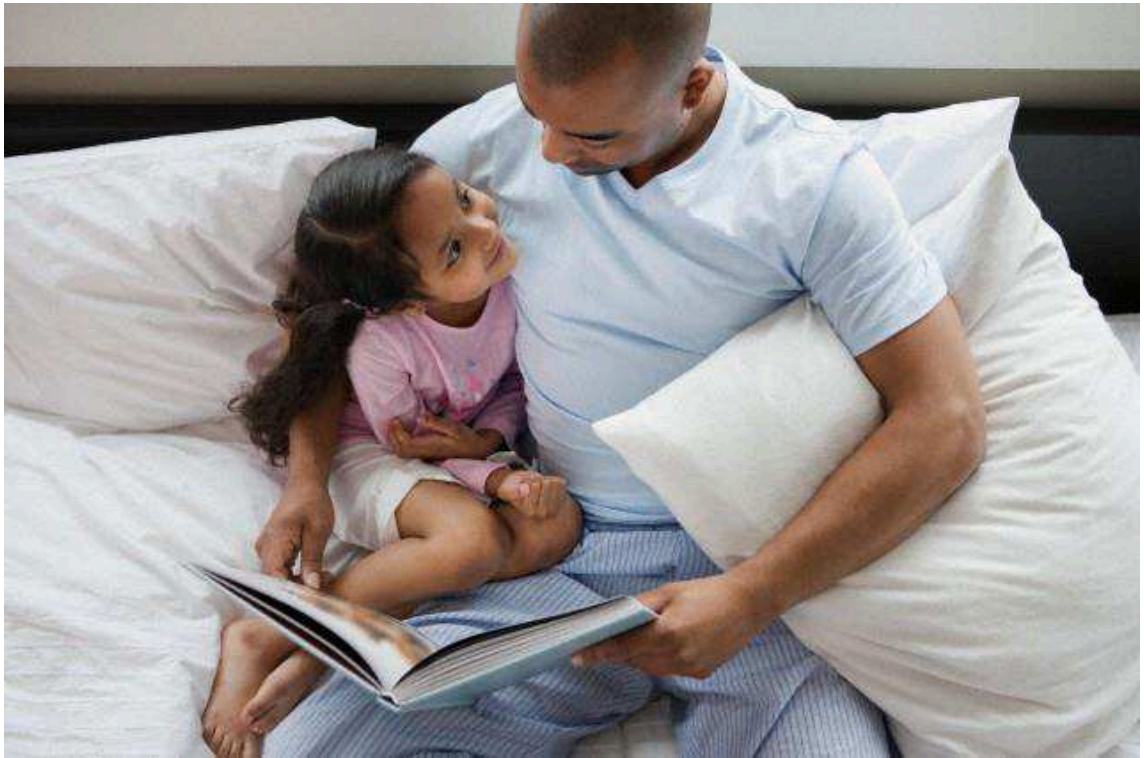


Fonte: Google Imagens.<sup>18</sup>

#### IMAGEM B

---

<sup>18</sup> Fonte: <[http://campaign.reed.edu/media/reedie\\_reeding.jpg](http://campaign.reed.edu/media/reedie_reeding.jpg)> Acesso em: 11 fev. 2016.



Fonte: Google Imagens<sup>19</sup>

**IMAGEM C**



---

<sup>19</sup> Fonte: <<http://saudeinfantil.blog.br/wp-content/uploads/2013/11/Leitura-alfabetizacao-infantil.jpg>>  
Acesso em: 11 fev. 2016.

Fonte: Google Imagens<sup>20</sup>

**IMAGEM D**



Fonte: Google Imagens<sup>21</sup>

**IMAGEM E**

---

<sup>20</sup> Fonte: <<http://blog.educacao.mg.gov.br/wpracs/wp-content/uploads/2012/08/projeto-de-leitura-sala-de-aula-1.jpg>> Acesso em: 11 fev. 2016.  
<sup>21</sup> Fonte: <<http://3.bp.blogspot.com/-6Gc8xIW11UM/UiRtsvSwqFI/AAAAAAAAmms/IDgKUm7glT8/s1600/dsc01542.jpg>> Acesso em: 11 fev. 2016.



Fonte: Google Imagens<sup>22</sup>

## ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

---

<sup>22</sup> Fonte: <<https://gamerspex.files.wordpress.com/2014/07/computer-reading-glasses.jpg>> Acesso em: 11 fev. 2016.



**SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS  
DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Protocolo nº 13.827.704-6

Curitiba, 14 de dezembro de 2015.

À Direção do CENSE  
Sr. Anderson Niendcker

Informamos que, após análise, o projeto de pesquisa de Matheus França Ragievicz, intitulado "Da varinha de condão à caverna do dragão: a formação de leitor no CENSE", foi DEFERIDO.

Com esta aprovação, o referido pesquisador efetuará sua pesquisa neste CENSE, a partir da data e em horário compatível com as atividades da Unidade, a serem combinados entre pesquisador e direção da unidade.

O pesquisador tem como objetivo compreender o processo de formação de leitor em instituições socioeducativas, lançando luz sobre o papel da leitura na (re) socialização de adolescentes em conflito com a lei.

Mediante esta aprovação, estamos enviando o Termo de Compromisso de Pesquisa assinado para que seja entregue ao pesquisador, juntamente com uma cópia deste parecer.

Outrossim solicitamos que o pesquisador nos envie uma cópia do resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada, conforme item 2.2 da cláusula 4ª do Requerimento e Termo de Compromisso de Pesquisa.

Atenciosamente,

  
Pedro Ribeiro Gamberardino

**Diretor do Departamento de Atendimento Socioeducativo**



## APÊNDICES

### APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA (VERSÃO USADA PELOS PESQUISADORES)<sup>23</sup>

#### Parte I – Perfil do Entrevistado

Estimativa de duração: 01 a 05 minutos

1. *Escolha uma cor para ser chamado durante a entrevista. Justificativa da escolha;*
2. *Idade;*
3. *Escolaridade;*
4. *Origem (cidade);*
5. *Tempo faltante para o término da medida socioeducativa;*

#### Parte II – Trajetória leitora antes do CENSE

Tempo estimado: 10 a 30 minutos

7. *Qual das experiências de leitura, você mais participou?*

Organização das imagens entre a mais praticada, a menos praticada.

Anexo I;

8. *Hábitos de leitura durante a infância. Mediadores de leitura na infância;*

Que formas de leitura você se lembra de ter passado na infância?

- Existia alguém que lia para você? Um professor, seus pais/responsáveis, um parente, um amigo, uma pessoa próxima?
- Poderia citar o nome de um autor, o nome de um livro ou até mesmo o que você se lembra de uma história, que foi marcante na sua infância?
- Você costumava socializar com alguém o que você lia?

9. *Hábitos de leitura na adolescência. Mediadores de leitura na adolescência;*

Antes de você entrar no Cense, que tipos de leitura você fazia?

Alguém incentivava você a ler? (Amigos, professores, publicidade)

- Você conservava livros, jornais, revistas, bíblias, folhetos informativos ou algum outro material impresso em casa? Ou em modo digital?
- Quais as formas de aquisição dos materiais impressos: presente, empréstimo, trocas (com quem?)...
- Lugar de compra (em caso de compra): frequência, lugares, a proporção desse gasto, a seleção de gêneros e autores.
- Estender aos materiais digitais também, dependendo da resposta deles.
- O destino do livro (ou outro gênero) depois da leitura: colocação em estante, revenda, troca...
- Como você fazia a socialização da leitura? (Com os amigos, família, vizinhos).
- Poderia citar o nome de um autor, o nome de um livro ou até mesmo o que você se lembra de uma história, que foi marcante antes da entrada no Cense?

---

<sup>23</sup> O roteiro de entrevista foi construído a partir do estudo de Joëlle Bahloul (1989).

### **Parte III – Perfil dos Pais/Responsáveis**

Estimativa de duração: 05 a 20 minutos

*10. Você mora com quem? Desde quando?*

*11. Formação escolar dos pais/responsáveis;*

*12. Eles costumam/vam ler?*

- Os seus pais/responsáveis conservam livros, jornais, revistas, bíblias, folhetos informativos ou algum outro material impresso em casa? Ou em modo digital?
- Quais as formas de aquisição desses materiais impressos ou digitais: presente, empréstimo, trocas (com quem?)...
- Lugar de compra (em caso de compra): frequência, lugares, a proporção desse gasto no salário, a seleção de gêneros e autores.
- Estender aos materiais digitais também, dependendo da resposta deles.

### **Parte IV – A leitura no Cense**

Tempo de duração: 05 a 15 minutos

*13. Práticas de leitura em que participou no Cense, após a internação;*

- Quais obras leu.
- Os critérios usados para a eleição do livro.
- Socializa com os outros adolescentes as leituras que fez? Em que momento fez essa socialização?

*14. Como a leitura interfere no processo de ressocialização;*

- Como você acha que a leitura interfere na sua estadia aqui dentro? Vê como algo positivo ou negativo? Por quê?
- Acha que ela (a leitura) é capaz de te ajudar a construir um novo começo lá fora?
- O que seria preciso para você construir uma nova vida lá fora?
- O que você aprendeu aqui no Cense?

### **Parte IV – A leitura depois do Cense**

Tempo de duração: 02 a 05 minutos

*15. Leitura após o término da medida socioeducativa;*

Você pretende ler depois do Cense?

Pretende continuar estudando?