

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

Adirson Teles

**A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade.**

Belo Horizonte  
2024

Adirson Teles

**A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Belo Horizonte  
2024

T269a T	<p>Teles, Adirson, 1966- A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade [manuscrito] / Adirson Teles. -- Belo Horizonte, 2024. 159 f. : enc.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. [Inclui apêndice com recurso educacional com o título: Histórias, Cicatrizes e Reflexões. (p. 138-159)]. Orientador: Walesson Gomes da Silva. Bibliografia: f. 117-131. Anexos: f. 132-136. Apêndices: f. 137-159.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Leitura -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Adolescentes -- Assistência em instituições -- Teses. 5. Adolescentes -- Interesses na leitura -- Teses. 6. Adolescentes -- Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Reabilitação de delinquentes juvenis -- Teses. 8. Socioeducação -- Teses. 9. Correção juvenil -- Teses. I. Título. II. Silva, Walesson Gomes da, 1975-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 362.7

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
E DOCÊNCIA

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE**

### **ADIRSON TELES**

Realizou-se, no dia 03 de setembro de 2024, às 14:00 horas, Faculdade de Educação, por videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 558 defesa de dissertação, intitulada A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade, apresentada por Adirson Teles, número de registro 2023658432 , graduado no curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Walesson Gomes da Silva - Orientador (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Ana Paula Ferreira Pedroso (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Karol Oliveira de Amorim Silva (Secretaria de Justiça e Segurança Pública - MG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada.

Reprovada.

Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 03 de setembro de 2024.

Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Doutor)

Prof(a). Ana Paula Ferreira Pedroso ( Doutora )

Prof(a). Karol Oliveira de Amorim Silva ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Ferreira Pedroso, Usuária Externa**, em 10/09/2024, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 10/09/2024, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karol Oliveira de Amorim Silva, Usuária Externa**, em 10/09/2024, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3537978** e o código CRC **D33A7BAA**.

---

**Referência:** Processo nº 23072.251616/2024-84 SEI nº 3537978

## Minha gratidão

A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele não damos um passo sequer, nenhuma caminhada acontece, nenhum percurso inicia e nada se torna possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor Walesson Gomes da Silva, que acolheu o meu projeto, acreditou no meu potencial e me permitiu conhecer um pouco mais de perto uma realidade, até então, desconhecida e até mesmo ignorada por mim. Conhecer e entender, mesmo que minimamente, o sistema socioeducativo, foi uma descoberta significativa e um enorme aprendizado. A adolescência passou a ter outro sentido para mim, como comecei a entender e ver com outros olhares as complexas questões sociais vivenciadas em nossa sociedade.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, por transmitirem o conhecimento que os estudantes agregam e levam consigo por toda a vida.

Aos professores e professoras que compartilharam a sua percepção da leitura como recurso pedagógico e, também, me possibilitaram entender suas práticas e como acontece o fazer pedagógico nas atividades educacionais desenvolvidas em um centro socioeducativo para que a leitura possa ser benéfica aos adolescentes.

Aos docentes que compuseram a banca de qualificação e defesa, titulares e suplentes, sou grato pela leitura que me permitiu ter outros olhares e outros entendimentos sobre o que escrever e como deveria me expressar sobre as questões pesquisadas.

Aos meus pais, *in memoriam*, que permanecem comigo e me fortalecem e auxiliam.

Aos meus filhos, Lucas e Clarissa, pelo apoio, cuidado, incentivo e até mesmo orientação, consolo e conforto. As palavras não foram em vão, como também foram significativos para mim os olhares, sorrisos e as palavrinhas mágicas que tanto me estimularam: “Vai dar tudo certo, pai”. Senti-me acolhido, amado, cuidado e protegido e, como cantou o Rei Roberto Carlos, “na hora do meu desespero, gritei por vocês”.

Aos companheiros e companheiras de jornada diária nas tarefas laboriosas na Fafich, pois cada indagação ou observação eu entendi como um incentivo, uma torcida para que o percurso fosse concluído.

Aos muitos amigos e amigas que a vida me agraciou, alguns me foram presenteados pelo Promestre/FAE, que vibram positivamente a meu favor e estão sempre emanando energias que me fortalecem e me auxiliam na caminhada, pois sozinho não seria possível chegar a lugar a algum e, como disse o grande mestre Guimarães Rosa, “é junto dos bão que a gente fica mió”.

E, por fim, não é só um título, não se trata apenas de um papel a mais onde figuram nomes, carga horária e assinaturas. Mas é conhecimento agregado, é descoberta, é convivência diária em sala de aula, é ouvir, é falar, e a questão vai além do tempo dedicado, mas de transformação interior, mudança de entendimento e de postura, pois para se construir um conhecimento é preciso desconstruir alguns paradigmas. E todo o processo me leva a um imenso sentimento de gratidão e orgulho.

E lembrando o Rei Roberto Carlos, “se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi”.

E, hoje, posso relembrar a pergunta que sempre é feita às crianças e, se antes fui indagado sobre “o que você quer ser quando crescer”, com o coração inflado de felicidade e explodindo de gratidão, posso responder: Mestre em educação!

## RESUMO

A proposta desta pesquisa é compreender a percepção dos professores que atuam na socioeducação quanto à importância da leitura para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. E, ainda, a partir do entendimento do Centro Socioeducativo como um espaço destinado a acolher os adolescentes que cometeram atos infracionais, buscou-se também entender se os docentes que atuam na socioeducação percebem a leitura como um recurso pedagógico e um auxílio na busca por promover condições para que os adolescentes retornem ao convívio em sociedade com uma nova perspectiva. Assim, diante desse entendimento, a pesquisa realizada com os professores que atuaram no Centro Socioeducativo São Jerônimo, em Belo Horizonte, buscou compreender se a leitura é importante e se ela contribuiu para favorecer ou melhorar as relações interpessoais entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e estão com a liberdade restrita. E, a partir dessa indagação, foram desenvolvidos o objetivo geral e os específicos que se propuseram a entender, segundo a percepção dos professores, as possíveis mudanças que possam ter ocorrido no comportamento ou nas expressões verbais e gestuais entre os adolescentes, enquanto internados, a partir do ensino da literatura e a prática de leitura. A metodologia utilizada para a obtenção das informações foi a entrevista semiestruturada, por meio da aplicação de questionário e, assim, foi possível compreender o entendimento dos docentes com relação à prática de leitura e suas prováveis contribuições na ressocialização dos adolescentes. E, ainda, considerando a particularidade e especificidade da socioeducação, os dados obtidos evidenciaram a compreensão dos docentes quanto ao estímulo à imaginação por meio da leitura e, assim, melhorar a percepção individual, as relações interpessoais, auxiliando e favorecendo a aprendizagem em um ambiente de privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Ensino; Literatura; Leitura; Adolescentes; Socioeducação.

## SUMMARY

The purpose of this research is to understand the perception of teachers who work in socio-education regarding the importance of reading for adolescents who comply with socio-educational measures. Furthermore, based on what is understood of the Socio-educational Center as a space destined to welcome teenagers who have committed infractions, we also sought to understand whether teachers who work in socio-education perceive reading as a pedagogical resource and an aid in the quest to promote conditions for teenagers to return to society with a new perspective. Thus, given this understanding, the research carried out with teachers who worked at Centro Socioeducativo São Jerônimo, in Belo Horizonte, sought to understand whether reading is important and whether it contributed to favoring or improving interpersonal relationships among adolescents who comply with socio-educational measures and whose freedom is restricted. And, based on this inquiry, the general and specific objectives were developed that proposed to understand, according to the teachers' perception, the possible changes that may have occurred in behavior or verbal and gestural expressions among the inmate teens from the teaching of literature and reading practice. The methodology used to obtain information was a semi-structured interview through the application of a questionnaire, and, thus, it was possible to understand the teachers' understanding regarding the practice of reading and their probable contributions to the resocialization of adolescents. Furthermore, considering the particularity and specificity of socio-education, the data obtained showed the teachers' understanding of stimulating imagination through reading and, thus, improving individual perception and interpersonal relationships, helping and favoring learning in an environment of deprivation of liberty.

**Keywords:** Teaching; Literature; Reading; Adolescents; Socio-education.

## TABELA DE SIGLAS

CASE	- Centro de Atendimento Socioeducativo
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEA	- Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo
CNER	- Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	- Centros Populares de Cultura
CSIFM	- Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus
ECA	- Estatuto da Criança e Adolescente
EDA	- Educação de Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FaE	- Faculdade de Educação
FNEP	- Fundo Nacional de Educação Popular
FUNDAÇÃO EDUCAR	- Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento da Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEI	- Programa de Educação Integrada
PBA	- Programa Brasileiro de Alfabetização
PIA	- Planos Individuais de Atendimento
PNE	- Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens Educação de Jovens e Adultos

PROMESTRE- Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNEA - Serviço Nacional da Educação de Adultos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	17
2.1	Breve histórico: a educação e o período colonial brasileiro	17
2.2	Percurso progressivo da EJA	25
2.3	A alfabetização e as concepções freirianas	27
2.4	As contribuições de Paulo Freire e a EJA	29
2.5	Avanços e retrocessos na EJA	31
2.6	A sociedade e a educação	32
2.7	O viés social da EJA	35
2.8	A formação docente e a EJA	39
2.9	A afetividade, o ensino e a aprendizagem	43
2.10	A EJA, o ensino e a privação de liberdade	45
2.11	A educação como prática libertadora	49
2.12	A leitura como facilitadora do ensino e da aprendizagem	50
2.13	O ensinar e aprender literatura na EJA	54
<b>3</b>	<b>O ESTADO DA QUESTÃO – A apropriação da leitura como recurso pedagógico e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.</b>	60
<b>4</b>	<b>A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	67
4.1	O conceito de cidadania	67
4.2	Aspectos do comportamento adolescente	72
4.3	A influência da leitura e a escrita na formação da cidadania	75
4.4	A leitura e a escrita como práticas de aprendizagem	76
4.5	O letramento literário	82
4.6	A linguagem e a literatura	86
4.7	A literatura como imitação da realidade pela palavra	88
4.8	A leitura e a formação de leitores	92
4.9	A leitura como arte socializadora	94
4.10	A leitura e a remição de pena	97
<b>5</b>	<b>A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b>	104
5.1	Categorias e análise dos dados	107
5.1.1	Faixa etária e formação dos docentes	107

5.1.2 As disciplinas ministradas pelos docentes	107
5.1.3 Transcrição das respostas	108
5.2 Análise das respostas ao questionário	113
<b>6 RECURSO EDUCACIONAL</b>	116
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	117
<b>8 REFERÊNCIAS</b>	119
<b>ANEXO I</b>	134
<b>ANEXO II</b>	137
<b>APÊNDICE</b>	139

## 1 INTRODUÇÃO

A redação desta dissertação mesclou certezas e incertezas, num desafio de ultrapassar ou mesmo modificar pensamentos e conceitos preestabelecidos ou adotados das ideias que se pensa ser comum ou normal. No decorrer do tempo e após cada parágrafo redigido, manifestou-se a necessidade de se buscar palavras que pudessem se inscrever nos contornos do texto e agregar ideias já constituídas, uma vez que “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros” (Foucault, 1972, p. 98). E esse ajuntamento de conceitos permite que a linguagem seja atualizada e enverede por caminhos, até se unirem a outros discursos ou histórias que trazem traços e sentidos e se constroem em contextos e momentos particulares ou específicos.

A partir desse entendimento, a presente dissertação revelou-se como uma oportunidade para que o docente experiente em atuação no centro socioeducativo manifestasse o seu entendimento sobre a importância da leitura com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Assim, nas narrativas dos professores, obtidas por meio do questionário, foram reveladas suas posturas ao se posicionarem em sua atuação, além de despertá-los para o entendimento acerca da maneira que o socioeducando se relaciona consigo, com o seu par e com o mundo.

O que se espera de uma pesquisa é que as informações sejam bem estruturadas e expressem também o entendimento do pesquisador. Nesse sentido, partindo dos pressupostos do estudo e mesmo não se tratando de uma análise autobiográfica, optou-se por redigir todo o texto na primeira pessoa do singular ou plural. Essa opção se justifica, portanto, apesar de a prática docente em um ambiente socioeducativo não ser a minha experiência pessoal ou vivências cotidianas, deu a impressão de maior aproximação entre mim, enquanto pesquisador, e o docente participante da pesquisa.

Nesse contexto, o estudo realizado se ancorou na análise da prática docente no interior de uma unidade socioeducativa, com privação de liberdade, considerando que esse espaço possui várias especificidades que torna complexo o fazer pedagógico nesse ambiente. Foi pertinente, também, compreender como o docente que atua em uma unidade socioeducativa vivencia a sua experiência diante das particularidades do ensino num contexto de liberdade restrita e como essa atividade impacta a sua vida.

A escolha do tema e a proposta de pesquisa realizada com os professores que atuam e atuaram em um Centro Socioeducativo não foi aleatória, mas despertada a partir da reflexão acerca do meu contato com a leitura de textos em prosa e verso. As primeiras leituras

aconteceram tão logo iniciei a quinta série, no ano de 1978, no então distrito de Luisburgo, no município de Manhuaçu, Minas Gerais. Cabe, portanto, esclarecer que, a partir da lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a antiga 5ª série passou a ser denominada 6º ano, sendo alterada a redação do artigo 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Como no núcleo do presente estudo está a reflexão acerca da importância da leitura para os adolescentes, é pertinente analisar essa fase da vida, que é considerada a mais vulnerável e com maior incidência de crise de identidade e com significativa instabilidade emocional. Segundo Feijó e Chaves (2002), o adolescente encontra-se diante de conflitos pessoais e familiares, questionamentos e ambivalências, podendo confundir a si mesmo e aos que o cerca sobre os limites de "normalidade".

Ao passar pela adolescência, e entendendo como um auxílio para superar aqueles momentos oscilantes de comportamento, a leitura foi, para mim, na fase adolescente, de certa forma, terapêutica, apesar do acesso restrito aos livros por diferentes razões. No entanto, a leitura influenciou positivamente a minha formação enquanto leitor e escritor, inclusive estimulando-me a criar os meus próprios textos em prosa e verso. Assim, a partir daquelas leituras, criei a minha literatura, estimulado pela imaginação que aqueles textos traziam à minha memória.

E o hábito de ler e escrever cotidianamente estimulou a minha imaginação e permitiu a criação de textos que se tornaram a minha literatura em prosa e verso, o que me afirmou enquanto escritor.

Acredito, no entanto, na possibilidade de a literatura influenciar na construção e reconstrução da identidade do indivíduo e, assim, impactar de maneira significativa no processo de formação do sujeito leitor. Nesse contexto, não é raro ouvir relatos acerca dos primeiros contatos da pessoa com o livro, e que são registros que o leitor traz em sua memória. E essas lembranças contribuem para a formação da identidade do sujeito, além de estimular o gosto e o hábito pela leitura. As pessoas contam sobre as recordações que surgem às suas mentes sobre a história narrada no livro que leu e, nesse momento, o leitor busca desvendar o universo do autor e descobrir as suas fontes inspiradoras.

É possível inferir que, semelhante à leitura, o ato de contar uma história promove na pessoa que ouve o mesmo estímulo criativo e ela passa a mentalizar, fantasiar e construir em sua memória os cenários, diálogos e roteiros conforme descrito no texto. O contato precoce com a leitura estimula o desenvolvimento do respeito do leitor pelo livro e o leva a entender que aquele objeto pode ser uma fonte ou uma maneira muito particular de se olhar o mundo.

Infere-se, portanto, por meio dos dados obtidos nas respostas ao questionário enviado

aos docentes participantes da pesquisa, que a prática da leitura estimula a autonomia, melhora a escrita e a linguagem, e até mesmo a percepção da própria individualidade. Acredita-se, ainda, que a leitura em um centro socioeducativo possa favorecer a interação entre os adolescentes e, nesse sentido, deve apropriar-se da literatura como uma possibilidade não apenas para dar voz, mas também dar ouvidos às adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas com restrição de liberdade.

No entendimento de Bamberger (1991) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem” (Bamberger, 1991, p.10). Buscou-se, portanto, neste estudo, compreender como os professores praticam a leitura nas aulas em um centro socioeducativo e, diante desse entendimento, entender, se essa atividade estimula os adolescentes a descobrirem outras possibilidades de compreensão de si e do viver e conviver em sociedade.

A família e a escola exercem um papel importante na formação de leitores e de pessoas que passam a gostar de ler, pois ler pressupõe variadas finalidades, além de adquirir conhecimentos ou obter informações. Nesse viés, ensinar a ler é formar as bases para que as pessoas tenham acesso a novos conhecimentos e informações durante toda a vida, considerando que “a leitura seria uma ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (Martins, 1994, p.25).

Contudo, é prudente reconhecer que o domínio da leitura transcende as formas de ensino e de formação individual. Essa condição, portanto, reside nos modos como se distribuem e são transmitidos os bens culturais na sociedade contemporânea, conforme aponta Freire (2000) ao afirmar que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele.” (Freire, 2000, p. 11). Nesse sentido, a leitura da palavra não somente precede a leitura do mundo, mas é uma maneira de “escrevê-lo” e transformar o mundo por meio da prática consciente da leitura.

Entende-se que os Centros Socioeducativos são espaços que acolhem os adolescentes que cometeram atos infracionais visando a ressocialização desses cidadãos para que eles retornem à sociedade com uma nova perspectiva. Diante desse entendimento, a pesquisa realizada com os professores que atuam e atuaram em um Centro Socioeducativo buscou compreender se a leitura de textos em prosa e verso é importante e se contribuiu para favorecer ou melhorar as relações interpessoais entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas naquele local.

E, a partir dessa indagação, foi desencadeado o objetivo geral que se propôs a identificar, de acordo com a percepção dos professores, as possíveis mudanças ou alterações

que possam ter ocorrido no comportamento ou nas expressões verbais e gestuais entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Considerou-se, portanto, como motivação para a realização da pesquisa o entendimento acerca da importância da prática da leitura num contexto socioeducativo. Ainda, buscou-se perceber em que medida os professores compreendiam o ato de ler como um recurso pedagógico e influenciador no comportamento dos adolescentes que estão privados de liberdade.

A reflexão acerca do objetivo geral despertou para o desenvolvimento de objetivos específicos que nortearam a pesquisa, como, por exemplo, perceber se a leitura de textos em prosa e verso era uma prática e com qual frequência os adolescentes leem; entender se os professores perceberam mudanças no comportamento e atitudes entre as adolescentes que praticam a leitura cotidianamente; e se os professores estabeleceram relação entre a leitura e as possíveis alterações de comportamento e atitudes entre as adolescentes.

Quanto à metodologia, segundo Creswell (2010), uma pesquisa pode ser quantitativa, mista ou qualitativa, sendo esse último o tipo adotado para obtenção das informações que foram analisadas a partir da aplicação de um questionário misto com perguntas elaboradas de forma a atender à indagação inicial e, também, aos objetivos geral e específicos. Pode-se observar que cada pesquisa tem sua metodologia própria e exige técnicas específicas para a obtenção dos dados, uma vez que são “escolhidos os métodos, as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas de acordo com o objetivo da pesquisa” (Andrade, 2009. p. 132).

Minayo (2012, p. 3) destaca que “o verbo principal da análise qualitativa é compreender, pois para compreender é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total”. Nesse sentido, a técnica para coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada permite a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco do entrevistador (Gil, 2010, p. 137).

A reflexão acerca da percepção da função social e do potencial socializador da leitura estimulou a busca por compreender o impacto do ensino como prática da liberdade em um ambiente onde há privação de liberdade. E, a partir dos relatos dos professores, foi possível inferir que a leitura, além de informar e distrair, instrui e amplia os conhecimentos e, assim, mitiga medos, diminui incertezas e promove a fluência verbal na comunicação e interação com o outro.

Assim, a presente dissertação está estruturada em capítulos, com temas que foram delimitados em títulos e subtítulos. A estrutura desta pesquisa apoiou-se em embasamento dos teóricos que discutem as questões sobre o tema proposto e que permite a reflexão a respeito

da importância do ensino da literatura e a prática frequente da leitura. Esses autores trabalham conceitos explorados na presente pesquisa e que contribuíram para o discurso que envolve o sujeito na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A abordagem teórica deu o suporte para a reflexão acerca das questões sociais a que são submetidos esses sujeitos.

O percurso histórico da EJA foi brevemente abordado, associando a reflexão às questões da leitura, escrita e o letramento literário. O capítulo “Estado da Questão” analisou as pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação, em instituições de ensino superior, e amparou as discussões acerca do entendimento sobre o ensino da literatura e a prática de leitura em prosa e verso com os educandos da EJA, na socioeducação.

Acredita-se, no entanto, na relevância dessa pesquisa para a Linha de Educação de Jovens e Adultos por dar ênfase à importância da leitura na formação do sujeito leitor, exercendo uma função social e socializadora. O ensino da literatura, a função social e a prática da leitura como um recurso pedagógico e, também, a questão de aquisição da leitura e escrita, foram analisados sob o entendimento do letramento literário.

O comportamento adolescente foi brevemente abordado na expectativa de entender as ações e atitudes verbais e gestuais comuns aos jovens. A teoria estudada contribuiu para analisar a relação entre a linguagem oral e escrita e as características específicas e a constituição do corpo da pesquisa se expressou com os aspectos metodológicos, sendo os professores experientes na socioeducação os sujeitos desta investigação.

As informações obtidas por meio das respostas ao questionário foram analisadas e proposto, como Recurso Educacional, a produção de um livro virtual de crônicas. Considerando que uma crônica é um gênero narrativo que tem o foco no cotidiano, pode-se entender que esse tipo de texto oferece oportunidades de reflexão acerca da vida diária, do sujeito e da sociedade.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

### **2.1 Breve histórico: a educação e o período colonial brasileiro**

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, como é atualmente conhecida, teve as primeiras ações com os Jesuítas, ainda no Período Colonial, que se articulou com as atividades de catequização. A constituição do contexto histórico da EJA, no Brasil, permite compreender e estabelecer uma referência teórica vinculada à ideia de política pública

educacional. E, a partir desse entendimento, é possível perceber que o cenário educacional ofertou oportunidade para aqueles que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado.

O direito à educação no Brasil começou a ser discutido após a primeira Constituição de 1824, quando foi garantida a escolarização a todos e, a partir dessa época, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo proposta, discutida, implementada e alterada ao longo dos anos.

No Brasil, a história da EJA se depara com a linha geral que se construiu no processo de integração da educação brasileira. É pertinente, portanto, recordar o período colonial, quando os Jesuítas, numa postura e visão missionária, iniciaram a “educação” dos indígenas nativos e que já ocupavam aqueles territórios antes mesmo da chegada dos colonizadores.

Conforme apontado por Galvão; Di Piero, (2012), os missionários Jesuítas, portanto, tiveram os adultos como prioridade, pois eles contribuiriam com o desenvolvimento e formação da sociedade brasileira que começava a se estabelecer. Assim, os Jesuítas criaram normas para institucionalizar o ensino, padronizando as ações e comportamentos daqueles indígenas que concordassem com os colonizadores, associando a educação e a fé.

A educação no período colonial brasileiro, portanto, foi marcada pelas ações da Companhia de Jesus, porém, o ensino não contemplava a todos, e a exclusão se justificava pelo fato de, no entendimento dos jesuítas, a educação ser exclusivamente para os “ignorantes”, pois eles deveriam saber ler e escrever. Segundo Serrão (1980) e Vasconcelos (1977), a Companhia de Jesus possuía uma história cheia de circunstâncias e ambiguidades, e esses autores ressaltam que, enquanto uns concordavam em serem catequizados, outros chamavam os catequizadores de falsificadores da fé, conforme Vasconcelos (1977), ao afirmar que

Nenhuma instituição humana há sido julgada com mais parcialidade do que a dos jesuítas: para uns foram eles a idealização do poder católico, o tipo mais perfeito do ministro do Evangelho, numa palavra, verdadeiros apóstolos, como em sua aparição, os denominou o povo; para outros simboliza o instituto de Loyola a falsificação da fé, o relaxamento das máximas da moral cristã, a corrupção da disciplina eclesiástica, quando exigiam-no os interesses de sua egoísta política (Vasconcelos, 1977, p. 40).

Assim, para atender aos interesses comerciais de Portugal, a educação não era somente voltada para as crianças, mas também para os adultos, que deviam compreender as ordens dos colonizadores. E de acordo com Galvão; Di Piero, (2012), a educação ofertada às crianças era

um modelo mais simples, pois seriam elas a geração que obedeceria aos preceitos da igreja e do Estado. Nesse sentido, entenderam que as crianças deveriam ser separadas de seus familiares para não aprenderem a cultura “bárbara” dos seus genitores (Galvão; Di Piero, 2012).

É possível inferir, portanto, conforme apontado por Galvão; Di Piero, (2012), que dominar os nativos e escravizados era a intenção da igreja e dos colonizadores para controlar as atividades comerciais. Dessa forma, era interessante impor um modelo de cultura e educação para manter principalmente os nativos sob as pretensões dos colonizadores.

Conforme aponta Seco; Amaral (2006), a educação brasileira se desenvolveu graças às reformas promovidas pelo Marquês de Pombal durante o seu governo de Portugal e possessões no período colonial, destacando a expulsão do trabalho missionário e catequético, empreendidos pela Companhia de Jesus. Dessa forma, essas autoras informam que a política educacional de Pombal era lógica, prática e centrada nas relações econômicas de Portugal.

Nesse sentido, para estabelecer a reforma educacional pombalina, os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas, passando para o Estado o controle da educação. No entanto, a partir da extinção dos colégios jesuítas, caberia ao governo preencher o vazio que se abria na educação portuguesa e das colônias. De acordo com Seco; Amaral (2006), a expulsão dos jesuítas significou, dentre outras consequências, a destruição do único sistema de ensino existente no país e, de acordo com Niskier (2001)

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas. (Niskier, 2001, p. 34).

No entanto, desde a época da colonização, ainda com os Jesuítas, quando aconteceu a catequização dos indígenas, a educação passou a contemplar as crianças e os adultos. Assim, essa modalidade de ensino foi instituída no Brasil sendo muito criticada durante todo o processo de desenvolvimento do país, pois a educação é entendida como uma maneira de diminuir o impacto dos dominadores sobre os dominados. Entretanto, é possível considerar que ofertar a educação aos jovens e adultos foi um ato de irrefutável significado para a sociedade brasileira.

Nesse contexto, percebe-se que o direito à educação no Brasil é tema de discussão desde 1824, quando a escolarização básica foi garantida a todos. No Brasil Império, os primeiros registros do ensino noturno, destinado aos adultos, aconteceram em 1876, denominado de educação ou instrução popular. Alguns anos se passaram e, por meio da Lei

Saraiva, de 1882, o voto analfabeto é proibido e, assim, a escolarização passa a ser vista como um meio de ascensão social e o analfabeto é entendido como incapaz ou incompetente (Gohn,2001). No entanto, o Censo realizado em 1890, aponta que quase 90% da população era iletrada.

A escolarização passa a ser vista como uma necessidade já no século XX, quando o nacionalismo e o patriotismo se tornam questão de desenvolvimento do país, porém, alguns anos depois, a população analfabeta ainda representava um índice bastante elevado.

Assim, de acordo com Paiva (1983), a partir dessa época, a educação ganha destaque e surgem alguns movimentos contra o analfabetismo, liderados por intelectuais, médicos e industriais, que se dizem nacionalistas e desejosos de erradicar o analfabetismo. No entanto, ainda, de acordo com Paiva (1983), o patriotismo, moralismo e civismo que movimentam as ações alfabetizadoras, tem um caráter político, visando aumentar o contingente eleitoral.

Em 1920, a educação como um dever do Estado ganha força nas mobilizações por meio de debates políticos e culturais e, naquele mesmo ano, ocorre a I Conferência sobre o Ensino Primário, na Semana da Arte Moderna, realizada em São Paulo, de 13 a 17 de fevereiro de 1922.

A elite brasileira faz surgir, portanto, os movimentos Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico. O primeiro surgiu no período de transição do Império para a República, entre 1887 e 1897, compreendido como a redenção dos problemas da nação brasileira. Esse movimento recuou em 1896 e retornou no período de 1910 a 1920.

O voto do analfabeto volta a ser considerado importante em 1910, fazendo expandir a rede escolar por meio das “ligas contra o analfabetismo”, pois o analfabeto era considerado responsável pelo atraso do desenvolvimento do país.

O movimento Otimismo Pedagógico, segundo Di Pierro (2001) surge em 1920, porém, ganha maior destaque em 1930, com o Movimento Escola Nova, visando melhoria no ensino e nas condições didáticas e escolares, promovendo reformas educacionais nos Estados. E, somente a partir de 1930, a Educação de Adultos começa a se impor e delimitar o seu lugar na História da Educação no Brasil, sendo criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública.

O Sistema de Ensino no Brasil é caracterizado de maneira autoritária e centralizadora e, em 1930, a mão de obra qualificada para a indústria e o comércio é contemplada no Plano Educacional Brasileiro, por intermédio da difusão do Ensino Técnico-Profissional. O combate ao analfabetismo, entendido como o principal problema da nação, é o objetivo da Cruzada Nacional de Educação, criada em 1932 (Di Pierro, 2001).

O Estado Novo, (1937-1945), é um período marcado pelo ideário nacionalista, autoritário e populista e, nos anos de 1940, a educação passa a ser uma questão de segurança nacional. O não desenvolvimento do país é associado à falta de instrução da população e, assim, a Educação de Adultos (EDA) se afirma como uma política educacional.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, se propõe a atrelar a Educação de Adultos à Educação Profissional e, depois da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) envida esforços no combate ao analfabetismo em nível mundial. Surge, portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização (Di Pierro, 2001). A partir dessa época, alguns movimentos pela educação começam a surgir como, a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1946. Em 1947, o Governo Federal promove o I Congresso de Educação de Adultos (EDA), iniciando a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e o Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Apesar da repercussão das campanhas educacionais voltadas para os adultos, somente em 1947 foi regulamentado o Fundo Nacional de Educação Popular (FNEP). Esse fundo foi idealizado por Lourenço Filho, sendo autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde, e o seu lançamento atendia aos apelos da UNESCO.

Essa campanha teve como objetivo atender, de maneira progressiva, aos jovens e adultos analfabetos e, além de alfabetizar, prepararia a mão de obra para o desenvolvimento das cidades, estendendo o ensino supletivo às zonas rurais, até então restrito às capitais. Assim, a proposta visava uma estratégia salvadora para retirar o Brasil da lista de países com menores índices de analfabetismo (Paiva, 1973). No ano de 1952, é realizada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, no período de 1958 a 1961, é realizado o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto (CNEA).

A campanha tinha como foco a educação dos adultos e crianças e, em 1958, é realizado, na cidade do Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. A educação de adultos somente ganhou relevância no final do governo de Juscelino Kubistchek. Estudos apontam essa época como o início do tecnicismo educacional, sendo a formação de mão de obra o mais importante para o país, que estava em processo crescente de industrialização.

Nesse sentido, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), é instituída pelo governo federal, por meio da Portaria nº 5-A, de 9 de janeiro de 1958. Essa campanha é um plano de caráter experimental, sendo destinado à educação popular,

implantado um plano piloto em uma cidade de cada uma das regiões brasileiras. A justificativa era a falta de recursos para que a campanha alcançasse todo o território nacional.

Ainda no ano de 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, já era evidenciada a necessidade de se buscar novas ideias pedagógicas voltadas para uma educação que se relacionasse com os problemas da sociedade. Assim, era preciso implantar novos métodos educacionais para o povo, permitindo maior participação popular na política do país e, para isso, foram difundidas as ideias pedagógicas e as práticas baseadas nas proposições de Paulo Freire.

Naquela ocasião, portanto, é comprovada a ineficácia da CEAA e os educadores se mostram preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a educação de adultos. Assim, a década de 1960 é marcada pelo surgimento de movimentos que se propunham a elaborar e implementar projetos voltados à educação de adultos.

Apesar dos resultados considerados significativos, a CNEA foi extinta em 1963, devido a dificuldades financeiras. Como legado, essa campanha resultou em um levantamento das condições socioeconômicas e culturais do lugar, a formação de professoras e a reorganização do currículo.

De acordo com apontamento de Paiva (1973), a CNEA se preocupou também com a ampliação e a transformação das unidades escolares, permitindo que nas escolas rurais pudessem desenvolver atividades recreativas.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs) surgem entre os anos de 1962 e 1964, formados por artistas e intelectuais do Teatro de Arena e o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE). O funcionamento de cada CPC era de maneira autônoma e não se restringia somente ao teatro, sendo realizado o filme “Cinco vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil”. Segundo Paiva (1973), foram promovidas exposições fotográficas e o I Festival de Cultura Popular, sendo organizados cursos de alfabetização de adultos em várias localidades brasileiras.

Em 1960, em Recife – PE, surge o Movimento de Cultura Popular (MCP), visando melhorias nas condições de vida da cidade, sendo um compromisso da campanha eleitoral de Miguel Arraes à Prefeitura de Recife. Auxiliado por intelectuais, artistas e estudantes, a pretensão era elevar o nível cultural da população e erradicar o analfabetismo no Estado. Assim, Paiva (1973) aponta que a proposta era que a população produzisse e usufrísse de sua própria cultura.

A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida em Natal-RN, em 1961, na gestão de Djalma Maranhão, considerou a proposta do eleitorado de combater o

analfabetismo, uma vez que este era um dos problemas que demandavam ações mais urgentes. Ainda, conforme Paiva (1973), essa campanha, de cunho social e popular, incomodou o governo da época e foi extinta em 1964 pelo golpe militar.

O pensamento de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de adultos inspira os principais programas de alfabetização no Brasil, a partir de 1960, e no ano de 1961, por meio do Decreto nº 50.370, é criado o Movimento de Educação de Base (MEB), que estabeleceu um convênio entre o MEC e a CNBB, com base nas experiências da Igreja Católica na educação pelo rádio, nas arquidioceses de Natal e Aracaju, um movimento de cultura popular que estava ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Decreto se restringia às regiões subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do Brasil, levando educação às populações rurais, exigindo do MEC a execução de um plano quinquenal (1961-1965), mediante a instalação de escolas radiofônicas, sob a responsabilidade da Igreja.

A proposta de Paulo Freire orienta, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, que é disseminado por todo o país, porém, essa proposta é interrompida pelo Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos (Zanetti,1999). A partir de 1967, o governo assume os programas assistencialistas e conservadores da Alfabetização de Adultos e, por meio da Lei 5.379/1967, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), visando controlar a população e sendo uma referência da EJA do regime Militar, sendo instituída, em 1969, a Campanha Massiva de Alfabetização. Segundo Zanetti (1999), o MOBRAL alcançou todo o país em diversas ações, dando origem ao Programa de Educação Integrada (PEI), que condensou o antigo curso primário.

A emergência dos movimentos sociais, incorporados ao Processo de Democratização do País, em 1980, impulsiona a abertura política e, assim, os projetos de alfabetização se dividem em turmas de pós-alfabetização. Em 1985, o MOBRAL, que já estava desacreditado, é extinto e a Fundação Educar apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, é aberto um vazio na EJA e alguns estados e municípios passam a ofertar programas educacionais para esse público. Assim, a década de 1990 é marcada por uma carência de reformulações pedagógicas, ocorrendo ainda em 1990, em Jonthien, na Tailândia, o Ano Internacional da Alfabetização (ONU).

Em 1996, com a elaboração da LDBEN 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos e, com a Emenda Constitucional 14, de setembro de 1996, é suprimida a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na ocasião considerada adequada. O artigo 60, da

Constituição Federal, que determinava o fim do analfabetismo em dez anos, também é suprimido por meio dessa emenda.

A Emenda Constitucional nº 14, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. O FUNDEF vigorou até 2006, sendo substituído, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a abranger todas as modalidades e etapas da educação básica.

No FUNDEF, a EJA não foi incluída na distribuição dos recursos e a LDB 9.394/96, transfere para a EJA a nomenclatura do Ensino Supletivo, porém, a questão do analfabetismo não foi contemplada. A idade para se submeter aos exames supletivos é reduzida, em relação à Lei 5.692/71.

No ano de 1997, é realizada em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO). De acordo com Zanetti (1999), essa conferência estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

A EJA, como um direito, passou a ser discutida, a partir de 1998, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Nessa mobilização, incorporam-se os Fóruns de EJA, com a intenção de trocar experiências, discutir políticas públicas para a EJA e para contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Assim, em 1998, por meio de Emenda Constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

No ano 2000, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores.

Assim, o percurso histórico da educação mostra que em cada tempo e gestão, as visões são diferentes, na busca por beneficiar todas as camadas sociais.

A Educação de Jovens e Adultos, suas bases legais e concepções, segundo a Constituição Federal, art. 205, retomado pelo art. 2º da LDB/9.394/96, numa perspectiva orientada, foi em grande parte implementada nos sistemas educacionais e advém da educação

não formal, que se liga historicamente aos movimentos sociais. Em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto filosófico quanto na estruturação de sua organização, de acordo com as concepções de Paulo Freire e discutida nos Círculos de Cultura no decorrer dos anos 1990.

Assim, a formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho da efetivação da democracia educacional, é ofertada não apenas para as crianças, mas também para os jovens e adultos, numa nova fase da educação brasileira. Esses princípios são elaborados, atribuindo ao Estado o dever da oferta escolar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

O direito à educação foi assegurado aos jovens e adultos pela Constituição Federal, sendo organizado pela LDBEN nº 9.394/96, estruturando como Educação Básica (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que, para esse público, modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho.

No entanto, para a EJA, é preciso pensar um modelo pedagógico próprio, adequando a carga horária, com o currículo contextualizado e emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem nessa modalidade de ensino.

## 2.2 O percurso progressivo da EJA

De acordo com Friedrich et.al (2010), desde a época da colonização, a educação de jovens e adultos se tornou notável no Brasil com a dedicação dos Jesuítas na alfabetização de crianças e adultos indígenas. E esse processo se deu em uma intensa ação cultural e educacional para propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo.

Entretanto, a educação dos adultos entrou em decadência a partir da expulsão dos Jesuítas, pela família real, que chegou ao Brasil no século XVIII. Assim, de acordo com Strelhow (2010), a responsabilidade pela educação ficou às margens do império.

Friedrich, et. al, (2010) aponta que a EJA começa a se destacar no cenário educacional a partir do Plano Nacional de Educação - PNE, criado pelo governo, em 1934. Esse plano estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Segundo Colavitto e Arruda (2014), na década de 1940, os analfabetos adultos sofreram duras críticas e, em 1947, a campanha de educação de adultos abriu a discussão

sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse contexto, é criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) com a proposta para ofertar o ensino supletivo.

No intuito de reduzir o analfabetismo nos países em desenvolvimento, é lançada a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sendo realizado, também, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), segundo Vieira (2004), foi criada em 1950 e, na década seguinte, o Movimento da Educação de Base (MEB), também teve como proposta acabar com o analfabetismo adulto no Brasil. No entanto, a ideia de uma alfabetização funcional e educação continuada aparece no cenário nacional em 1967, criado pelo governo militar, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Strelhow, 2010).

O ensino supletivo, que também teve como objetivo ofertar oportunidade de estudo aos adultos, foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). E, de acordo com Vieira (2004), nos anos de 1980, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), ligada ao Ministério da Educação, que apoiava de maneira técnica e financeira as iniciativas de alfabetização já existentes.

No entanto, somente a partir da LDB nº 9.394, de 1996, foi reafirmado o direito à educação e ao ensino básico para os jovens e adultos trabalhadores, sendo um dever do estado ofertar essa modalidade de educação de maneira gratuita e universal. Assim, a partir dessa lei, foram estabelecidas responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Brasil, 1996).

Em 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, criada pelo governo federal, lançou dois programas especificamente para a educação de jovens e adultos. O primeiro, Programa Brasil Alfabetizado, sendo incluído nele o Projeto Escola de Fábrica, com foco na formação profissional, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), visando a qualificação para o trabalho, associado às ações comunitárias. E o segundo, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional e qualificação ou formação técnica, e essa junção é chamada Proeja ou EJA Integrada -EPT (Vieira, 2004).

O Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional- EJA Integrada (Programa EJA/EPT) foi instituído pela Portaria 962, de 1º de dezembro de 2021, do Ministério da Educação (MEC). Esse Programa pretende fomentar a EJA e responder em

especial a meta 10 do Plano Nacional de Educação PNE, ou seja, oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Destaca-se, então, como objetivo desse programa, a possibilidade de ampliar as oportunidades de acesso, permanência e conclusão nos três segmentos da EJA.

A partir de 2007, todas as modalidades de educação passaram a ter o apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, pode-se perceber que o jovem e o adulto analfabeto ainda são vistos como um problema e também motivo de preocupação, pois a EJA é marcada pela descontinuidade e políticas públicas não sólidas.

### 2.3 O processo de alfabetização e as concepções freirianas

A década de 1960 foi marcada pela proposta de Paulo Freire para a educação e, conforme Vieira (2004), Freire promove mudanças no paradigma teórico e pedagógico sobre a EJA.

O método silábico para alfabetizar foi utilizado durante muitos séculos, por meio de cartilhas com sílabas e, assim, sob orientação do educador, os estudantes juntavam sílabas para formar palavras e frases, sendo memorizadas após leituras repetidas. Assim, o que estava escrito não era entendido, mas era importante dominar o código, não desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes.

Portanto, educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização, pois é importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola (Freire, 1979; 1989).

De acordo com Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor,

“a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1985, p. 14).

Segundo Amaral (2002, p. 31): [...] a alfabetização escolar, numa perspectiva crítica,

fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes teóricas da pedagogia emancipadora, desenvolvidas por Paulo Freire.

Assim, a educação é parte de um processo que tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, possibilitando que estes se percebam capazes de, por meio ação e da reflexão, participar na transformação das relações sociais injustas e opressoras.

Segundo Oliveira (1999, p.12) o conceito de EJA é, muitas vezes, confundido de maneira equivocada com o Ensino Noturno. A EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Nesse sentido, há iniciativas em diferentes espaços que já demonstraram a necessidade de ofertar a educação para jovens e adultos além do noturno, permitindo, assim, incluir aqueles que só podem estudar durante o dia.

É pertinente concluir, portanto, que a educação é um processo contínuo e como tal deve-se exercitar a valorização da qualidade educacional. Nesse sentido, seja para os sujeitos da EJA, seja para qualquer outro nível de ensino, deve-se pensar em um embasamento suficientemente sólido, que permita refletir e identificar erros e acertos num contexto das políticas públicas e de toda trajetória e planejamentos educacionais, não partindo somente de pressupostos empíricos, mas de indicadores reais bem estruturados.

Dessa forma, as políticas educacionais voltadas para EJA devem ser de fato interpretadas e materializadas num processo de ensino democrático, de qualidade e principalmente, com docentes comprometidos a desempenhar a atividade longe da infantilização daqueles que não puderam ou tiveram oportunidade de estudar na idade posta pelo Estado. Assim, desde a sua concepção, a EJA passou por diferentes propostas, sendo discutida, implementada e alterada no decorrer dos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) - Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37, afirma que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (Brasil, 1996).

Assim, a EJA se configura como uma política social e um direito fundamental da pessoa, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>1</sup>, de 1948, e que visa

---

<sup>1</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:  
<<https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/>>.  
Acessado em: 4/12/2023

reparar uma dívida histórica com os sujeitos que não tiveram condições e oportunidade de concluir a escolarização no tempo e idade na época adequada. É possível inferir, portanto, que o contexto histórico da EJA no Brasil permite compreendê-la como uma política educacional que visa promover efetivas mudanças na educação brasileira, como uma oportunidade de escolarização a quem se viu distante da educação no momento apropriado.

#### 2.4 As contribuições de Paulo Freire para a EJA

Em tempos de disseminação de ideologia conservadora e de notícias falsas, com a intenção de desvalorizar e desqualificar o papel do professor e da educação, Paulo Freire ressalta a importância do professor e do aluno no processo educativo. Salientando sempre a necessidade de se estabelecer um diálogo democrático, de acordo com Freire, não existe espaço nem para o autoritarismo nem para a licenciosidade, reafirmando que ensinar é também aprender (Brandão, 2017; Padilha, 2019).

Nesse sentido, a pedagogia de Freire para a EJA leva à reflexão sobre uma educação que coloca os educandos como sujeitos históricos, numa pedagogia política e cultural. Dessa forma, com conjecturas de empoderamento, autonomia e emancipação, Freire defende a educação libertadora diante dos instrumentos dominantes da educação bancária e neoliberal do sistema capitalista excludente e opressor.

Diante da atual crise de valores enfrentada pelo sistema educacional, a educação se tornou uma mercadoria, que é mercantilizada como simples produto de consumo. E, assim, a educação passa a ser disponibilizada a quem possui mais recursos e que recebe o melhor serviço. Dessa forma, a educação formadora de cidadãos reflexivos e conscientes é esvaziada e deixa de cumprir o seu papel na sociedade.

Entretanto, diante de uma sociedade injusta e desigual, a Pedagogia do Oprimido é uma orientação segura, pois a natureza do método pedagógico do pensamento de Freire apresenta-se como politizador, visto que conscientizar, em uma visão da alfabetização, é mais que educar: é politizar (Freire, 2005).

É possível entender a pedagogia de Paulo Freire como resultado de suas experiências e vivências, com ideias pedagógicas e humanísticas que partem do micro para o macro, do mundo dos menos favorecidos para o mundo dos privilegiados. A concepção de Paulo Freire visa uma educação popular, que resiste ao totalitarismo, ao mecanicismo, ao antidiálogo e a cosificação humana.

O trabalho de Paulo Freire resulta na ação dialética, a conscientização de inconclusão

de homens e mulheres, e a possibilidade de buscar mais em seu tempo, implica devolver-lhes a posição de agentes de sua própria história pela extrapolação de suas situações limite. Assim, a quebra da adaptação resulta da descoberta que o desumanizado faz de si mesmo e dos processos que freiam o seu “devir”, o “ser mais” (Freire, 2008, p. 205-207).

Diante desse entendimento, pode-se inferir que os caminhos construídos pela educação, política e cultura não são independentes. E, assim, o método de Freire forma uma consciência política que conscientiza o povo, no entanto, uma consciência não é absorvida pela outra no processo educativo, mas são fundamentalmente interdependentes na busca pelo homem que se historiciza e se humaniza como um ser livre impelido a olhar para o presente e futuro na busca de uma educação plural e progressista (Freire, 2005b).

Entretanto, pode-se entender que, por meio da pedagogia freiriana, seria possível mudar o mundo. É um trabalho pelos excluídos, pelos menos favorecidos e para aqueles limitados pelo poder do capital, que dirige o sistema político e econômico vigente. E, assim, Freire estimula a pensar e entender que a função do educador não é transmitir conhecimento, mas mediar a construção do conhecimento, ajudando aos educandos a refletirem sobre o seu contexto de vida e sobre as suas condições de sobrevivência. E, por fim, Freire leva a pensar na luta contra o sistema que oprime, impõe e transforma o pobre numa massa de manobra, fazendo dele um acessório e utilizando-o como se fosse um fantoche.

A legislação educacional passou por alterações significativas no início do século XXI, refletindo em mudanças que aconteceram ao longo do tempo, e essas mudanças afetam a forma e o conteúdo daquilo que se pretende ensinar. Pode-se entender que essas alterações atendem aos apelos do desenvolvimento econômico de um país capitalista, sendo necessários investimentos na educação.

No entanto, é perceptível que a EJA é uma modalidade de ensino perpassada por problemas, principalmente por não ser prioridade nas agendas governamentais. Assim, pode-se perceber que há carência de políticas públicas educacionais que atenda à população que apresenta defasagem em idade e etapa escolar, em função das muitas formas de adversidades impostas pela vida.

Assim, pode-se inferir que as políticas públicas são a essência do processo educativo sistematizado, porém, a EJA muitas vezes não é contemplada e fica alijada. Dessa forma, aquelas pessoas que não tiveram condições ou não puderam frequentar a escola na idade considerada adequada, foram excluídas do sistema educacional brasileiro.

## 2.5 Avanços e retrocessos na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta um cenário complexo, marcado por avanços e retrocessos ao longo das últimas décadas. A EJA é uma modalidade essencial para garantir o direito à educação para aqueles que não puderam concluir os estudos na idade regular, mas enfrenta desafios estruturais e políticos.

No entanto, algumas iniciativas podem ser consideradas como avanços na educação de jovens e adultos. E, dentre essas ações, podem ser destacadas diversas iniciativas governamentais que ampliaram o acesso à EJA, possibilitando que jovens e adultos em diferentes regiões do país, inclusive áreas rurais e periféricas, tivessem acesso à educação. Programas como o ProJovem e o Brasil Alfabetizado são exemplos de esforços para incluir mais estudantes.

O uso crescente de plataformas digitais para complementar o ensino tradicional, especialmente durante a pandemia de COVID-19, representa um avanço, o que permite que muitos estudantes tenham maior flexibilidade para estudar em horários que conciliam com suas atividades profissionais. E, ainda, a EJA passou por adaptações curriculares para melhor atender às necessidades específicas dos estudantes, que muitas vezes trabalham e têm outras responsabilidades. A oferta de cursos noturnos e a distância aumentou a inclusão desses estudantes.

Os programas de certificação por meio da prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) facilitam o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida e possibilitam a conclusão da educação básica de forma acelerada.

Entretanto, a história da EJA também apresenta retrocessos, os quais podem ser citados o corte de verbas públicas para programas de EJA que tem prejudicado a expansão e a qualidade dessa modalidade de ensino. Sem financiamento adequado, muitos programas sofrem com falta de infraestrutura e materiais didáticos.

A evasão na EJA é um desafio persistente, pois muitos alunos enfrentam dificuldades para conciliar o estudo com o trabalho, a família e outras responsabilidades, o que os leva a abandonar os cursos. Além disso, a falta de incentivos financeiros e sociais para que permaneçam na escola agrava o problema. E, ainda, as mudanças políticas e governamentais têm resultado em descontinuidade de programas e ações voltadas à EJA, criando lacunas no atendimento. Sem políticas de longo prazo, o setor enfrenta instabilidade, prejudicando a continuidade do aprendizado de muitos.

Não se pode desconsiderar, também, que há uma grande disparidade na oferta de EJA entre diferentes regiões do Brasil. Enquanto áreas urbanas contam com maior acesso e recursos, regiões rurais e distantes frequentemente não possuem infraestrutura adequada ou profissionais qualificados, o que prejudica o alcance da educação.

Assim, é possível entender que os desafios precisam ser vencidos e oportunidades criadas para que a EJA seja acessível a todos, e não somente o acesso, mas também a permanência, até a conclusão dos estudos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de maior investimento na infraestrutura física e tecnológica das escolas que oferecem EJA, além de qualificação e valorização dos professores que atuam na modalidade.

E, ainda, há de se pensar na criação e manutenção de políticas públicas sólidas e consistentes, que são fundamentais para que a EJA atinja seus objetivos. Isso inclui a oferta de programas de apoio, como transporte escolar, merenda, e incentivos financeiros para alunos em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, pode-se inferir que a EJA precisa ser mais integrada com políticas de capacitação profissional e emprego, para que os alunos vejam um benefício direto na sua formação educacional.

Entretanto, o que se entende é que a alfabetização de adultos ainda é uma prioridade urgente, especialmente em comunidades marginalizadas, e requer programas focados e bem estruturados. Embora a EJA tenha conquistado importantes avanços ao longo dos anos, como maior flexibilidade e adaptação ao público-alvo, os retrocessos, como o corte de verbas e a alta taxa de evasão, indicam que o caminho para uma educação inclusiva e de qualidade ainda enfrenta muitos desafios a serem superados de maneira a atender à legislação e às necessidades educacionais dos educandos.

## 2.6 A sociedade e a educação

Em meados de 1980, tornou-se evidente a definição de letramento, que foi além da capacidade de leitura e escrita. E, segundo Soares (2003), o letramento surgiu no Brasil justamente em função das dificuldades e problemas que foram detectados durante o processo de aquisição da alfabetização, ou seja, devido aos próprios métodos utilizados. Assim, os dois termos se fundem e, apesar das diferenças, o letramento está sobreposto à alfabetização.

E, ainda, conforme explica a autora, a alfabetização ocorre através de práticas de letramento, incidindo ao mesmo tempo e conseqüentemente, e também é adquirido através das habilidades de leitura e escrita, como formas culturais e de uso social, sendo, portanto, dependentes e indissociáveis.

Segundo Hoffmann (2001), a dimensão do sonho e o desejo de superar a vontade e alcançar o esperado, somado ao entusiasmo, é o que impulsiona as pessoas a seguirem um determinado caminho. A educação é inerente ao ser humano e é por meio dela que se desenvolve a natureza humana, ou seja, a cultura, os dogmas e os paradigmas que dão formas ao ato de educar e ser educado. Aranha (1990), afirma que:

“A educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. [...] O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida”. (Aranha, 1990, p. 50).

Entretanto, a autora considera que o conhecimento que é transmitido pelas gerações e que representam modelos de comportamento é parte da educação que se mantém viva na memória de um povo, e permite a sua sobrevivência material e até mesmo espiritual (Aranha, 1990, p. 18). Assim, é possível perceber que a sociedade nos dias atuais é caracterizada pela transição, o que exige que haja compreensão e equilíbrio para entender as ações das pessoas, pois são mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento. De acordo com Aranha (1990), a educação constitui o processo de socialização e o processo de aprendizagem permanece por toda a existência da pessoa, e a autora informa que:

[...] a educação não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos. A educação abre espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura. (Aranha, 1990, p. 52).

No entanto, as transformações sociais, políticas e econômicas mudam, substancialmente, as concepções e os paradigmas educacionais, alterando, com isso, a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo. No entanto, essas transformações alteram o perfil das famílias e até mesmo dos grupos sociais, refletindo nos modelos e estruturas da educação que configura a sociedade e a cultura contemporânea. Ainda, conforme Aranha (1990), a educação é

[...] fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. (Aranha, 1990, p. 18).

Assim, pode-se pensar no conhecimento como uma forma de potencializar a vida, considerando as diversidades e as múltiplas manifestações culturais e sociais que se fazem

presentes no cotidiano das pessoas. E, nesse sentido, é exigida, no âmbito escolar ou familiar, uma educação que discuta as novas formas impostas pela sociedade. Nesse entendimento, os modelos de comportamentos, valores e hábitos são impostos pela educação informal, que permeia a vida em sociedade. E as influências são deliberadas principalmente na visível intenção de formar um tipo de comportamento, ou acidental, quando esse comportamento não resulta de uma intenção explícita (Aranha, 1990). Dessa forma, a educação informal não é uma educação organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências e com base no bom senso.

O saber sistematizado reflete a cultura erudita ou letrada, e que, por meio dele, se desenvolve o aprendizado na leitura e escrita e, além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. (Saviani, 1991, p. 15). O que se espera é que a escola exerça o seu papel de mediadora no processo de transmissão e assimilação do conhecimento científico, auxiliando no desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação da sociedade na qual vive e em uma sociedade realmente democrática. E, de acordo com Saviani (1991):

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 21).

No entanto, apesar de ser um direito reconhecido na constituição, a educação ainda não está assegurada a todos os brasileiros, como, por exemplo, ao público pertencente aos grupos sociais excluídos ou que estão à margem da sociedade. Diante desse entendimento, pode-se entender que a leitura conduz o leitor para fora das circunstâncias em que se encontra e, em contrapartida, o induz a buscar cada vez mais autonomia, participação social, baseando-se em ideias próprias, pois “uma das funções primordiais da leitura é a de nos preparar para uma transformação” (Bloom, 2000, p. 17).

Assim, faz-se necessário acreditar que é possível que as pessoas se transformem por meio da leitura de livros e, considera-se, portanto, essa atividade fundamental ao ser humano, compreendida como uma manifestação da alma, que inspira e estimula a reflexão. É possível inferir que a leitura favorece a construção do sentimento, conhecimento, a formação, ampliando a visão do mundo, favorecendo as práticas diárias, evitando as decisões ocasionais e impulsionadas, abrindo fronteiras de participação dentro do espaço de vivência e convivência social.

## 2.7 O viés social da EJA

A maneira como a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi tratada desde sempre pela sociedade brasileira e até mesmo pela própria escola, suscitou discussões e questionamentos. Nesse sentido, os alunos que buscam na EJA uma oportunidade para concluírem os seus estudos, sentem o preconceito social, pois esses educandos percebem a sua imagem marginalizada, sendo rotulados de alunos com dificuldade de aprendizagem e, na maioria das vezes, estão à margem da sociedade e são vistos como pessoas de cultura insuficiente ou inferior. E, ainda, os educandos da EJA são considerados com poucas habilidades para atuar em diferentes ambientes por não saberem ler e escrever.

De acordo com Cury (2006), a EJA sempre foi marcada em sua trajetória pelo domínio de classes, os dominantes sobre os dominados, ou seja, pode-se entender que é como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional.

O analfabeto sempre foi considerado um problema para a sociedade, no entanto, pode-se perceber que não há continuidade nos programas e projetos de educação de adultos, pois as políticas públicas são insuficientes para atender à demanda e fazer cumprir o direito estabelecido na Constituição de 1988. O que se pode perceber, portanto, é que muitas políticas públicas implantadas para alfabetizar as pessoas com maioridade resultam de iniciativas individuais ou de grupos comunitários, especialmente no que diz respeito à educação. Essas ações se somam às iniciativas do Estado, porém, a criação de programas de curto prazo não permite a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, diante de uma sociedade letrada, o adulto analfabeto deseja, no mínimo, entender a tecnologia da comunicação para exercer a cidadania e, assim, acessar os seus direitos. O adulto analfabeto não se sente à vontade em uma sociedade letrada, pois percebe que não tem habilidades para lidar com as tecnologias da comunicação. Dessa forma, ele se sente inferior e incapacitado para lutar por seus direitos e se torna vítima de um sistema excludente e pensado para poucos (Friedrich et.al, 2010).

Assim, é possível entender que há, portanto, muito a avançar com relação ao ensino da EJA, uma vez que ela é posta às margens das políticas educacionais no país e ainda não foi considerada como prioridade em sua efetiva implementação e com continuidade.

Torna-se, necessário, portanto, de acordo com (Friedrich et.al, 2010), que seja criada uma política educacional que atenda aos anseios dos sujeitos da EJA e que sejam aplicados recursos que permitam a continuidade da oferta dos estudos e garanta a permanência dos

educandos na escola. Nesse entendimento, maior atenção da sociedade e do poder público levaria a EJA não mais ser vista como uma política pública compensatória em campanhas e programas emergenciais, mas seria considerada como uma necessidade educacional aos sujeitos que buscam uma oportunidade de aprendizado e de construção de conhecimento.

É possível perceber que ao longo da história do Brasil, as políticas públicas para educação de jovens e adultos receberam pouca atenção do poder público e, com isso, foi negado o direito à educação a “milhões de jovens e adultos trabalhadores que, por diversos motivos, foram excluídos de frequentar ou permanecer nos bancos escolares” (Rêses, 2017, p. 33).

O direito à Educação de Jovens e Adultos, conquistada na Constituição de 1988, teve avanços, mas está muito longe de atingir os objetivos propostos. Conforme dados do IBGE<sup>2</sup>, em 2022, 5,6% dos brasileiros com idade a partir de 15 anos, são analfabetos, equivalente a 9,6 milhões de pessoas. Desse total, 55,3%, ou 5,3 milhões de pessoas vivem na Região Nordeste e 22,1%, em torno de 2,1 milhões de pessoas, vivem na Região Sudeste.

Ainda, de acordo com o IBGE, com base nos dados obtidos no ano de 2022, quando analisado por cor ou raça, o estudo aponta que o percentual de analfabetos com idade superior a 15 anos é de 3,4% de pessoas declaradas brancas e 7,4% de pessoas declaradas pretas ou pardas. E ao separar entre homens e mulheres, a taxa de analfabetismo demonstra que 5,4% são mulheres e 5,9% são homens, e o estudo aponta que o número de analfabetos aumenta significativamente entre as pessoas de maior idade, como exemplo, sendo de 16% entre as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

Nesse sentido, pode-se inferir que a taxa de analfabetismo está diretamente relacionada ao desenvolvimento regional do país, com índices mais elevados nas regiões do Nordeste, sendo também relevante quanto às categorias gênero, cor ou raça.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, por meio do Decreto nº 4834, de 8 de setembro de 2003, tem como principal objetivo alfabetizar jovens e adultos com 15 anos de idade ou mais e que não puderam estudar na ocasião apropriada. Nesse sentido, o PBA é um meio de acesso ao exercício pleno da cidadania e se mostra como uma estratégia para serem alcançados os objetivos do Plano Nacional de Educação. Assim, esse programa pretende atender a todo o Brasil, prioritariamente aquelas regiões mais necessitadas e onde ainda é alta a taxa de analfabetismo.

No entanto, ao contextualizar de maneira sócio-histórica esse programa, ainda segundo

---

<sup>2</sup> Agência IBGE Educa. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 04/12/2023.

Rêses (2017), o PBA deveria atender basicamente à política nacional expressa pelo Plano Nacional de Educação e os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, e, também, à demanda histórica dos movimentos sociais populares e de intelectuais do campo da educação pela educação de jovens e adultos. (Rêses, 2017, p. 47-48). Portanto, de acordo com o entendimento do autor, o Programa ainda não atingiu satisfatoriamente os seus objetivos específicos.

Dessa forma, o autor aponta que as falhas foram percebidas na falta de foco do PBA e na gestão, quanto ao cadastro dos educandos e a baixa efetividade de ação da alfabetização, no que se refere à qualidade, além de ser percebida a interrupção das atividades do Programa por falta de recursos financeiros. O êxito da EJA requer grande esforço do governo e sociedade no intuito de resolver o problema do analfabetismo no país. Apesar de estudos apontarem para uma queda lenta no índice de indivíduos analfabetos, percebe-se que o número de pessoas que nunca estudaram ou que somente foram estudar por extrema necessidade e que evadiu, ainda é muito alto, especialmente nas regiões consideradas mais carentes no país e, segundo Soares (2009):

Definir as especificidades da educação de jovens e adultos é um trabalho que necessita considerar a diversidade dessa modalidade, assim como as características e o contexto cultural dos grupos atendidos, para assim construir uma identidade própria que lhe permitirá uma educação de qualidade. O resgate, análise e compreensão dos movimentos do início dos anos de 1960 pode ser um relevante subsídio para a compreensão da EJA na atualidade, contribuindo para preencher as lacunas que ficaram desse período até a redemocratização do País. (Soares, 2009, p. 29).

De acordo com Freire (2005), ao descobrir quem é o opressor, o oprimido se engaja na luta contra sua opressão em busca de sua libertação, passa a crer em si mesmo e supera sua “convivência” com o regime opressor. Dessa forma, a busca pela escola e pela inclusão social dos sujeitos na EJA pode ser considerada um caminho para a “libertação”, na esperança de escapar do regime que oprime e exclui. E a partir dessa relação do homem com o mundo, inserido em sua própria realidade, o homem torna dinâmicos os seus atos de criar, recriar e tomar decisão e, assim, vai dominando e humanizando a realidade, acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. (Freire, 2005, p.56).

Nesse contexto, pode-se entender que os educandos da EJA são sujeitos em movimento e que, por terem experimentado diferentes situações de exclusão, criam e recriam a cultura, lutam por seus direitos, sonham, mostram a verdadeira “cara” da educação no país e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e as pessoas para um processo de mudança

(Soares; Giovanetti; Gomes, 2005).

De acordo com o entendimento de Freire (2005), “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 2005, p.10). Assim, é fundamental assegurar direitos à população que forma o grupo daqueles considerados marginalizados e também socialmente desiguais. Diante da discriminação por classe social, gênero, cor e raça, população do campo, idosos, é pertinente indagar quem são os sujeitos da EJA. Arroyo, (2005) informa que

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (Arroyo, 2005, p. 29)

A alfabetização, portanto, permite que o sujeito se veja como testemunha de sua própria existência, possa assumir uma consciência reflexiva e se tornar responsável por sua história. E, a partir desse entendimento, o sujeito se torna mais consciente dos seus direitos para "aprender a dizer a sua própria palavra, seu mundo, sua história na qual se sabe autor" (Freire, 1979, p 4) e, assim, pode-se entender que a educação é um dos caminhos para a liberdade e essa liberdade é, segundo Freire (2005), "uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz" (Freire, 2005, p. 35).

"Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?" (Freire, 2005, p. 32).

Nesse sentido, é compreensível que a conscientização da opressão é o que impulsiona a busca pela liberdade, visando quebrar o círculo que passa de uma a outra geração e se enfraquece, pois a cada geração é transmitida essa conscientização que faz diluir o caráter opressivo. É possível inferir, no entanto, que em relação ao ensino da EJA, o percurso ainda não chegou ao fim, e há muito a avançar.

Torna-se, portanto, necessário não entender a EJA como uma modalidade de ensino que está às margens das políticas educacionais, mas ser a EJA uma prioridade com

implementação efetiva e continuada de maneira a atender aos anseios e necessidades dos sujeitos que buscam a sua formação. Portanto, a EJA não deve ser compreendida como uma política compensatória e que possui o caráter emergencial, mas representa uma real necessidade educacional para quem busca uma oportunidade no ensino para a sua formação.

## 2.8 A formação docente e a EJA

A discussão acerca da formação docente para a EJA se relaciona com o reconhecimento dessa modalidade de ensino como um direito assegurado àqueles que não tiveram acesso e condições de permanência na escola, ou seja, à negação do direito à educação, uma realidade ainda vivida na atualidade. Segundo Aguiar (2009) e Julião (2016, p. 35), os desafios hoje estão postos na elaboração de proposições político-pedagógicas que tenham como eixo referencial “[...] a compreensão sobre os sujeitos da EJA”.

De acordo com Ventura e Carvalho (2013), há muitos desafios para a EJA e, dentre eles, está a tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade de ensino. E, ainda, pode-se inferir que há necessidade de conferir às ações da EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade socialmente referenciada à altura do seu reconhecimento oficial.

De acordo com Machado (2012), a partir da lei nº 9394, de 1996, a EJA deixou de ser entendida como uma modalidade de ensino de suplência e se tornou um direito, inserida na educação básica. Esse novo conceito permitiu, portanto, a discussão da formação inicial e continuada dos professores que pretendiam atuar na EJA. Assim, a referência ao ensino oferecido aos adultos que se encontravam em defasagem educacional sempre era direcionada para o Mobral ou ensino supletivo.

As experiências com o Mobral e o ensino supletivo fizeram suscitar na imaginação das pessoas a ideia que o educando adulto que retorna à escola tem pressa e precisa de um curso rápido e mais fácil. Assim, a maioria das percepções direcionaram para a concepção de que o certificado era a garantia de formação e capacitação para o trabalho. Há, portanto, em uma outra opinião, o estudante adulto não quis estudar no tempo certo e que não há necessidade de se ofertar um ensino de qualidade.

Adjetivos como indisciplinados e desinteressados sempre foram comuns para aqueles que ainda são jovens e não estudam e, por isso, equivocadamente pensam que terão um conhecimento inferior caso se formem pela EJA.

Ainda, de acordo com Machado (2012), a educação a ser ofertada aos sujeitos adultos

não deve se distanciar do princípio da igualdade de direito ao acesso ao conhecimento que é produzido pela humanidade. Não se pode esperar, portanto, que o ensino se pautasse pelas exigências do mercado ou pela própria ansiedade dos educandos em terminar o percurso educativo em menor tempo.

No que tange à educação ofertada em um ambiente com privação de liberdade, entende-se, no entanto, que ela se configura como um importante meio de se reduzir a criminalidade e até mesmo a reincidência. Conforme Evangelista (2012), há, portanto, um vínculo do resultado ao trabalho do professor, que precisa, para dar conta de tal missão, ser um superprofessor, sendo ele como “[...] protagonista, polivalente e flexível”, enfrentando a sobrecarga e ao mesmo tempo um trabalho precário, lhe sendo delegada a:

[...] responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos, [...] estratégia perversa que obscurece os interesses hegemônicos em presença, ademais de gerar no professor várias espécies de desgastes e sofrimentos (Evangelista, 2012, p. 39).

Assim, deve-se compreender quem são os professores da EJA e como eles são preparados para atuar nessa modalidade de educação. De acordo com Machado (2012), as chamadas escolas normais exerceram grande influência na formação dos professores até 1968, quando ocorreu a Reforma Universitária e as faculdades de educação foram criadas.

Até então, o 2º grau era dividido em técnico e magistério, que cuidaria da formação dos professores para lecionarem nos anos iniciais, o primeiro grau e as aulas de 5ª a 8ª séries do 1º grau. No 2º grau, as aulas eram ministradas por professores que tivessem cursado em universidades a licenciatura curta e plena. Essa formação docente, portanto, não previa uma formação específica para atender aos estudantes jovens e adultos, e vigorou até a LDB 9.394/96.

No entanto, Machado (2012) aponta que no final da década de 1980, as faculdades iniciaram um amplo debate sobre a formação específica para a EJA e a atuação do pedagogo e sua habilitação profissional.

Segundo a autora, essa discussão resultou no entendimento de que os pedagogos deveriam ter prioridade na habilitação como professores, porém, com a possibilidade de atuarem, também, como gestores, coordenadores, supervisores, mas de que sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. Assim, nesse entendimento, alguns cursos de pedagogia passaram a enfatizar a EJA em sua habilitação, conforme afirma Soares (2008):

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País. (Soares, 2008, p. 65)

Machado (2012) ressalta que, apesar de demonstrar um modesto quantitativo de cursos, estava evidenciada a necessidade de discutir a inserção da EJA nas licenciaturas. As novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, aprovadas em 2006, reforçam a perspectiva de o pedagogo atuar não só na educação infantil e séries iniciais, mas também com adolescentes, jovens e adultos. A EJA, portanto, foi reconhecida pela LDB 9394/96, Capítulo Educação Básica, Seção V, Capítulo II, sendo garantida sua identidade e com características próprias previstas na legislação educacional, sendo essa uma modalidade de ensino.

É possível inferir que, apesar do reconhecimento da EJA pelos dispositivos legais quanto à obrigatoriedade, gratuidade e especificidade, torna-se necessário o empenho no sentido de torná-la uma política de educação pública efetiva e institucionalizada, no âmbito do sistema educacional, como direito à modalidade de ensino da educação básica.

De acordo com Ventura (2012), a EJA ainda não é devidamente reconhecida nas propostas curriculares de formação inicial de professores para a educação básica nas universidades. Assim, as licenciaturas ainda refletem pouco sobre o fazer pedagógico contextualizado com a escolarização de jovens adultos, sendo esse um desafio que as conquistas formais na legislação, por si só, não podem superar.

É possível inferir, portanto, que a proposta pedagógica de formação de educadores de jovens e adultos deve se estruturar a partir de bases teórico-metodológicas que apresentam a “concepção de trabalho como produção da existência e a história das lutas de múltiplos agentes sociais pelo direito à educação” (Rummert, 2006, p.138).

Há, portanto, a percepção de uma ausência na formação específica dos professores para enfrentarem os desafios na maneira de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização após alguns anos afastados da escola. E, ainda, não se pode afirmar que há segurança sobre como enfrentar esses desafios, considerando que as questões sociais devem ser discutidas no cotidiano da escola com o objetivo de se buscar um “tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão” (Darido, 2003, p. 30).

Assim, a formação docente deve incorporar, “para além dela, também os saberes cotidianos, a memória e os valores sociais” (Andrade, 2009), para que seja possível exercer

(...) uma ação educativa dialógica, adquirindo competências para propor, executar e avaliar projetos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares das diferentes práticas (...)” (Terra, 2011, p. 02). Assim, a formação dos alunos deveria contemplar os jovens e adultos em todas as épocas e idades, sendo possível se formar e se desenvolver, agregar e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Soares, 2002, p. 43).

De acordo com Silva (2018), os cursos de formação que são oferecidos para os profissionais da EJA focam mais no teor disciplinar e menos no pedagógico, o que torna os conhecimentos construídos desarticulados, fazendo com que os professores tenham dificuldade em articular teoria e prática no fazer docente. Acredita-se que, para que os resultados sejam satisfatoriamente alcançados, o docente deve aproximar o educando do conteúdo que é ensinado, sendo fundamental que o aluno se sinta bem acolhido no ambiente escolar.

No entanto, é preciso considerar que o aluno da EJA se sente desfalcado com os estudos e precisa recuperar “o tempo perdido”, entretanto, é compreensível que ele se sinta constrangido até mesmo a falar por ter receio de errar. E esse sentimento o leva a se calar e entender que o professor é o único detentor e transmissor de todo o saber e ele apenas o recebedor.

Dessa forma, é plausível informar aos estudantes da EJA que cada sujeito possui conhecimentos prévios em suas vivências e esse conteúdo precisa ser valorizado e tratado em sala de aula como conhecimento útil e necessário a ser compartilhado. Faz-se necessário, portanto, entender que a formação do professor nunca estará concluída, mas é um processo contínuo e, conforme informa Silva (2018), é preciso fomentar uma formação comprometida para os professores que atuam na EJA.

Conclui-se, no entanto, que a formação dos professores tem como foco o aluno ideal, porém, não real. Percebe-se que são sempre ensinados os conteúdos e conhecidas as ferramentas metodológicas, porém, essa formação está distante da realidade concreta da escola onde o futuro professor irá atuar. Essa situação induz a pensar nos desafios a serem enfrentados por esses professores e, assim, deve-se repensar os currículos de licenciatura, sendo a EJA também considerada como uma modalidade regular de ensino.

## 2.9 A afetividade, o ensino e a aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem estabelece relações de afetividade compreendidas entre docentes e discentes, sendo pertinente analisar quais contribuições e benefícios ela pode gerar. Dantas (1990, p.10) conceitua a afetividade como “[...] processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. A afetividade pode bem ser conceituada como uma das formas de amor”. Assim, é possível refletir acerca do papel do professor nessa troca recíproca com o aluno e a importância da afetividade no sentido de valorizar como o educando pode construir o conhecimento e desenvolver sua criatividade.

O ensino e a aprendizagem, portanto, são temas abordados em estudos realizados por Piaget, Vygotsky, Wallon e outros. E, dessa maneira, de acordo com Piaget (apud Cunha, 2000), o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares e, no caso da escola, o aluno e os professores. Assim, pode-se inferir que, por meio de interações entre o sujeito e o meio de sua vivência e convivência, são estabelecidas construções sociais e, nesse sentido, o papel do professor passa a ser de facilitador, enquanto o aluno assume a posse das ideias.

Nesse sentido, durante o percurso de escolarização, o educando participa de interações em que a afetividade sempre se faz presente e que age como um meio estimulador da aprendizagem do aluno. O ambiente de ensino exerce um papel que vai além da educação, tornando pertinente buscar conhecer, analisar e entender como a afetividade docente pode estimular o desenvolvimento cognitivo do educando, pois os “momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender” (Capelatto, 2002, p. 15).

De acordo com Rousseau (apud Cerizara, 1990, p.108), “nada é predeterminado, tudo é construído numa tentativa pedagógica de harmonizar a especificidade da criança com as influências do meio, com as generalidades do desenvolvimento humano” e a observação é fundamental para que o professor conheça as características de seus alunos e saiba trabalhá-las corretamente.

Segundo Antunes (2008), o ser humano nasce imaturo e o seu desenvolvimento se realiza por meio de diversas interligações, como o meio e os aspectos social, intelectual e corporal, envolvendo sentimentos e emoções. Assim, pode-se perceber que é por meio da afetividade que as pessoas se identificam e, dessa forma, é possível entendê-la como sendo importante na construção do aspecto cognitivo-afetivo do estudante e, ainda, melhorar as relações entre o docente e o educando. Entretanto, é possível inferir que a afetividade não se

resume à convivência entre pessoas, mas deve-se considerar os conceitos afetivos que favorecem o estímulo à valorização da autoestima do educando.

De acordo com Antunes (2008, p. 1), a origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”, assim, é possível inferir que a aprendizagem traz em si afetos e encantamento, demonstrando que há uma relação estabelecida entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, conectando o ato de pensar e sentir.

Aprender, no entanto, é, ao mesmo tempo, construir conhecimentos e se construir enquanto sujeito pensante, uma atividade carregada de subjetividade e que envolve o desejo e a vontade, que impulsionam a satisfação da descoberta. De acordo com Freire (2003), o ensino e a aprendizagem acontecem de maneira recíproca, ou seja, ao ensinar, também se aprende e ao aprender, também se ensina e, conforme entendimento do autor, o ato de educar é dialógico, e acontece num constante intercâmbio. E nessa relação de ensino-aprendizagem, educando e educador dialogam numa troca de papéis durante todo o processo. Nesse sentido, é possível entender que em um ambiente escolar todos os atores são, ao mesmo tempo, educadores e educandos, pois o ensinar e aprender ocorre a todo momento e de maneira recíproca, numa rica e profícua troca de experiências e vivências.

Segundo Fernández (2001), a afetividade e a aprendizagem acontecem a partir das interações sociais e se vinculam, e essa base afetiva permeia essas relações, pois para aprender é necessário haver um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende. Vigotski (1994) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Para o autor, a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, e ao se inserir na cultura, por meio das relações sociais, se desenvolve a constituição do “eu”.

Assim, é possível inferir que uma sociedade que não possui valores é como se estivesse abatida cultural e socialmente, e o seu povo se mantém dominado pela pequena parcela privilegiada. No entanto, é permanente o debate que enfatiza as questões políticas e educacionais, porém, uma sociedade potencialmente relevante é aquela que se mede pelo valor cultural e social de seu povo, e a educação é a única maneira de se transformar uma sociedade e diminuir as diferenças sociais e culturais.

## 2.10 A EJA, o ensino e a privação de liberdade

A Constituição Federal de 1988, expressou categoricamente o dever do Estado com a educação, conforme expressa o artigo 205, informando que a educação “[...] 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”.

A escola é uma instituição determinada socialmente, e nela é reproduzido tudo o que acontece na sociedade, ou seja, de acordo com Maciel e Barbato (2010, p.30), “a escola como espaço coletivo, educacional, constitui-se em lócus privilegiado de convívio solidário entre pessoas diferentes”. Nesse entendimento, a função social da escola deve ser considerada mesmo quando ela está inserida em um espaço onde há privação de liberdade.

Segundo Freire (2000), a função da educação é “educar para a vida”, portanto, é essencial que a escola esteja integrada com a comunidade nas ações desenvolvidas e propicie um ambiente democrático, conhecendo os aspectos sociais e culturais daquele território no qual está inserida. Lima; Sales (2002) aponta que, no exercício da prática educativa, o docente é desafiado a romper com paradigmas tradicionais e aliar-se às atitudes reflexivas e críticas, tendo sempre o diálogo como alicerce. No entanto, pode-se perceber que a atividade docente deve ir além do ensinar, e tornar a aprendizagem significativa para os professores e também para os alunos, ou seja,

“[...] o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento, ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história” (Lima; Sales, 2002, p. 41).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, tipifica como ato infracional, no Art. 103, a conduta descrita como crime ou contravenção penal, passível de internação em unidade socioeducativa, conforme Art. 90, inciso IV, incluído pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. O adolescente é retirado da convivência familiar e passa a frequentar escolas socioeducativas que estão ligadas ao sistema de segurança pública, com medida privativa de liberdade, conforme Art. 121 do ECA.

Segundo Volpi (2002), com relação à escola em um centro socioeducativo, a medida de internação guarda conotações coercitivas e educativas. Assim, falar de internação significa referir-se a um programa de privação que, por definição, implica na contenção do indivíduo em um sistema de segurança eficaz. Contudo, de acordo com esse autor, a contenção não é a

medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, significando limitação no exercício do direito de ir e vir, porém com a garantia de que os demais direitos devam ser preservados e atendidos, incluindo-se o acesso à educação. De acordo com Pinto e Silva (2014)

“[...] a prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional, não pode ser vista como menos importante do que estas” (Pinto e Silva, 2014, p. 147).

A prática docente no ambiente socioeducativo é marcada por desafios, limites e possibilidades com os quais os sujeitos se deparam no cotidiano. Seja pelo processo de escolarização dos alunos, pela necessidade de adequar o currículo, devido à restrição ao uso de materiais e planejamento e até mesmo por questões externas que influenciam e impactam as ações pedagógicas naquele local.

Na prática, os docentes são desafiados a aplicar a teoria adquirida em sua formação, redimensionando-a e refletindo sobre ela, no decorrer do processo de ensinar e aprender. Assim, cabe à escola incentivar o exercício de uma educação que explore o potencial dos educandos, não anulando seus desejos e insatisfações frente à realidade “[...] concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 1988, p. 52).

Busca-se, portanto, construir um entendimento de mundo a partir da reflexão crítica e dialógica e que permita ao aluno e professor vivenciar o diálogo, não de forma mecânica “[...] invasiva, manipuladora e sloganizada” (Freire, 1988, p. 43), mas de maneira interativa, participativa, construindo o conhecimento diante do contexto no qual tem origem e posicionando-se frente a ele.

Freire (1988) alerta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, nesse sentido, coloca para o professor e até de maneira mais ampla para a escola, o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, que chegam a ela – “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos” (Freire, 1988, p. 15).

O docente, ao perceber que está diante de um aluno privado de liberdade, entende que é preciso buscar maneiras de abordagem e de como transmitir o conteúdo, pois esse aluno pode entrar na sala de aula, sentar e não querer conversar, ler, escrever ou mesmo falar ou

ouvir sobre qualquer assunto. O professor deve entender que aquele adolescente está naquele local por ter cometido algum erro, conforme entendimento da sociedade. No entanto, ele não deixou de ser adolescente, não é mais uma criança, mas também não é um adulto, e recebe uma carga hormonal que interfere em seus pensamentos e atitudes.

Nesse entendimento, o docente deve buscar meios e possibilidades de contornar a situação e conquistar a confiança do adolescente por meio de conversa branda, sem imposição ou ordens. Assim, ao refletir sobre um espaço educativo num ambiente onde há privação de liberdade, deve-se pensar que estruturar esse local leva à ponderação se há descompasso entre o que se deve e o que pode ser feito ali. Nesse sentido, a proposta educacional socioeducativa a ser desenvolvida deve considerar as concepções sobre o sujeito, o mundo, a educação e o conhecimento, ou seja, “a natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social” (Costa, 2006a, p. 449).

O trabalho do professor não deve ser entendido como sendo realizado de maneira individual, mas é uma atividade que acontece na prática social, compreendendo que a educação é indispensável à transformação social (Freire, 2001, p. 98). Dessa forma, a dimensão social das práticas educacionais docentes impacta os envolvidos, que devem ter consciência que as ações pedagógicas se tornam veículos de estímulo à reflexão acerca das intelectualidades e politização.

Entretanto, formar consciência ou conscientizar não pode ser compreendido como sendo sinônimo de ideologizar ou propor palavras de ordem, pois se a conscientização abre caminho para a expressão das insatisfações é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão (Freire, 2004, p. 20).

Diante desse entendimento, pode-se inferir que se espera que, a partir da ação educativa, aconteça uma promoção do indivíduo de forma que permita que ele transforme a sua realidade e o seu espaço de convivência. O indivíduo, porém, não deve ser percebido como um instrumento ajustável à sociedade, mas como alguém capaz de tomar consciência de sua realidade e ter condições de refletir sobre ela e se comprometer a transformá-la. Nesse sentido, deve-se buscar perceber os motivos que a pessoa tem para aprender, que “são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento” (Rodrigues, 1976, p.174).

Entretanto, ao desenvolver uma atividade educativa, deve-se refletir se a ação resultará na libertação dos homens, para a sua humanização ou para a sua domesticação. Dessa forma, deve ter clareza sobre as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a opção ou escolha pelos caminhos que se pretende seguir. Segundo Freire (2005),

não é apenas necessário saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir esses diferentes caminhos, pois a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma sociedade e, para que seja compreendida, é necessário entender como acontece a atuação do poder.

Todavia, o desenvolvimento da educação de jovens e adultos privados de liberdade e o próprio cotidiano das escolas socioeducativas demonstram que há um vazio, um espaço aberto entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais. Conforme informa Onofre (2012), em aspectos gerais, a docência na Educação de Jovens e Adultos é marcada por especificidades. Cabe pensar, portanto, suas particularidades e também refletir sobre os sujeitos em situação de privação de liberdade e a restrição de direitos civis.

As atividades educativas a serem desenvolvidas nas aulas devem permitir a integração e interação dos educandos e abrir espaço para que fluam os erros e acertos num processo que constitui como parte da aprendizagem. Entende-se, portanto, que a educação formal não reside na neutralidade das contradições de subjugação e resistência. Assim, "a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão" (Gadotti, 1993, p. 143). E, ainda, o educador que atua em um espaço de socioeducação deve perceber quais são as possibilidades de uma "educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito" (Freire, 2005, p. 66).

Nesse sentido, a educação ofertada no sistema socioeducativo deve trabalhar com conceitos fundamentais, como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, governo, eleição, miséria, comunidade, dentre outros. Pode-se entender que deve ser trabalhado no reeducando "[...] o ato antissocial e as consequências desse ato, os transtornos legais, as perdas pessoais e o estigma social", (Gadotti (in: Educação, 1999, p. 62), desenvolvendo nesses educandos a capacidade de reflexão e fazendo-os compreender a realidade. E, a partir desse entendimento, eles possam buscar a sua transformação por meio de uma educação voltada para a autonomia intelectual dos alunos, oferecendo condições de análises e compreensão da realidade prisional, humana e social em que vivem.

De acordo com Salla (1999, p. 67) "[...] por mais que a privação de liberdade seja incapaz de ressocializar, um grande número de indivíduos deixa o sistema e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar". Desse modo, reduzir a ociosidade nos espaços de privação de liberdade é dar oportunidade ao sujeito de desenvolver suas habilidades, a fim de desconstruir/reconstruir suas ações e comportamentos. Ao analisar a educação num sentido amplo e integral, percebe-se que o acesso e permanência durante o

processo de formação do educando passa pelo incentivo à formação de leitores, independente se o sujeito está em liberdade ou cumprindo medidas socioeducativas por ter cometido algum delito.

### 2.11 A educação como prática libertadora

A ideia de educação inserida no processo de humanização e libertação, de acordo com Freire (2000), se torna uma tarefa humanística e histórica de se libertar, formando, portanto, estudantes que exercem o seu potencial crítico e atuantes em suas realidades sociais. Nesse sentido, a escola da atualidade não atua meramente na transmissão de conteúdo. A educação como prática libertadora permite inferir que ela reduz disparidades e diminui as diferenças sociais, amenizando, assim, as consequências que podem originar a partir da ausência ou da falta do ensino escolar.

Torna-se pertinente, no entanto, compreender a prática pedagógica em um contexto e espaço diferenciado, como o ambiente de privação de liberdade. Entende-se, portanto, que o docente que atua nesse local percebe a necessidade do respeito ao contexto do educando e a relação que se estabelece entre o estudante e o docente se mostra como um caminho e um meio para intervenção na realidade ora apresentada.

E esse percurso agrega, num compromisso ontológico com o ser humano, pressupostos, valores, respeito às diversidades, inclusão social, justiça, liberdade, direitos e deveres. Nesse entendimento, “para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (Freire, 1980, p. 34).

Ainda, conforme o entendimento de Freire (1980), as condições daqueles que estão privados de liberdade devem ser consideradas, demandando o envolvimento do Estado e sociedade civil em ações que conduzam à concretização da educação. Cabe ao docente, entretanto, segundo Freire (2005), encontrar instrumentos que possibilitem estimular o desenvolvimento intelectual do educando e despertar nele o potencial de transformar a própria realidade por meio da reflexão, apreendendo a realidade, intervindo nela em busca da intenção de ‘ser mais’.

## 2.12 A leitura como facilitadora do ensino e da aprendizagem

O compromisso da escola é contribuir para a formação dos sujeitos leitores, numa parceria com outras instituições sociais como “família, meios de comunicação, associações comunitárias e tantas outras” (Antunes, 2009), numa colaboração mútua nesse processo, pois é importante refletir que:

Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido, no Brasil, prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que “têm dificuldades de aprendizagem” e, portanto, não nasceram para a leitura. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acham isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a “coincidência” de apenas os pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós responsáveis (Antunes, 2009, p.186).

Nesse entendimento, Martins (1994) dá ênfase à importância de expandir o que se compreende por leitura e cultura, podendo ir além do que é imposto pelas instituições, considerando a leitura também como “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Dessa forma, a leitura permite ser relacionada a um texto escrito ou não, e abrangendo outras maneiras de expressões do cotidiano humano, ou seja, “[...] caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. (Martins, 1994, p. 30).

Conforme sintetiza Martins (1994), é possível perceber as variadas concepções de leitura em duas caracterizações ou seja:

A primeira, como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista skinneriana); e a segunda como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como materiais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivossociológica). (Martins, 1994, p. 31).

O ato de ler vai além de interpretar um texto, pois há diferentes formas de leitura, podendo ser uma leitura mais complexa, subjetiva ou até mesmo individual, conforme aponta Martins (1994), informando que a experiência de ler é pessoal e única. Assim, ao buscar dominar a própria realidade por meio da criatividade ou recriando e tomando decisões, segundo Freire (2000), o homem faz cultura e se aproxima da humanidade. No entanto, ainda de acordo com este autor, quando o homem se afasta do senso crítico e de sua capacidade de

decidir, ele perde a sua humanidade, apontando que:

“[...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. vem sendo expulso da órbita das decisões. as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. e, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. rebaixa-se a puro objeto, coisifica-se” (Freire, 2000, p. 50).

Nesse sentido, pode-se entender que o ato de ler não deve ser entendido como um aprendizado qualquer, mas expressa a conquista de autonomia, que permite ampliar horizontes e, dessa forma, o leitor passa, então, a compreender melhor o seu universo, rompe barreiras e não se isola na passividade, mas encara com atitude a sua realidade. A leitura se mostra, portanto, como um elo, uma ponte, e faz mediação entre o mundo e o homem, que passa a compreendê-lo melhor e também ter uma convivência social mais saudável. Dessa forma, compreende-se que a leitura se faz presente na existência humana desde o momento que se passa a interpretar e decifrar o sentido de tudo o que está ao redor do homem e estabelecer relações com a própria existência.

Assim, torna-se perceptível que o homem somente se posicionará de maneira crítica quando for capaz de se integrar ao que está à sua volta, não se acomodando, mas se ajustando de maneira constante. Nesse sentido, espera-se que o homem seja capaz de refletir sobre sua condição e também acerca das atividades que são intrínsecas ao ser humano.

Dessa forma, o que se espera do ato de ler e da educação, segundo Freire (1988), é que ela seja libertadora, pois a capacitação técnica do homem não deve vir separada de sua visão cultural, suas condições existenciais e suas crenças, mas sim do nível em que ele se encontra, e deve acima de tudo gerar o desafio da reflexão, ou não estará cumprindo o seu papel.

Entretanto, Morin (2010, p.15) aponta para um dos grandes problemas presente no sistema de ensino, que é responsável por substituir o pensamento crítico por soluções reducionistas para os problemas tão complexos que permeiam a existência humana:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações) a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (Morin, 2010, p.15).

O ensino deve, portanto, estimular, ser instigante para que a formação do estudante

não seja meramente técnica, que não gere mera curiosidade, mas busque as respostas às indagações para que se construa o conhecimento. Assim, o ato de estudar não deve ser compreendido como um mero momento de ler para encontrar respostas às indagações propostas pelos docentes, mas que também responda aos próprios questionamentos dos educandos, conforme aponta Morin (2010, p. 45), afirmando que “explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos do conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo” Morin (2010, p. 45).

Assim, o ato de ler não deve ser entendido como uma atividade mecânica ou sem uma razão ou sentido, porém, a leitura de um texto pode se desenvolver no nível sensorial, que está ligado aos sentidos, e no nível emocional, que ativa as emoções de cada indivíduo e, por fim, o nível racional, que se liga ao aspecto intelectual. E, ainda, Yunes e Pondé (1988) afirmam que:

[...] ler é – além da “atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui – a relação que o leitor estabelece com a própria experiência”, através do texto. Assim envolve aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar). Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo. A crise da leitura abarca hoje muitos letrados, incapazes de ler a própria realidade no mundo. Aliás, Paulo Freire já chamava atenção para o fato de que a leitura do mundo se faz concomitantemente à leitura da palavra. Daí ser impossível uma leitura do consenso, uniforme, pois no conflito das interpretações se revela a diversidade rica de um texto e, através dele, a da realidade. (Yunes e Pondé, 1988, p. 58-59).

Entretanto, não se deve pensar na leitura como um meio para diagnosticar um conteúdo, mas para compreender e atribuir um significado àquilo que se leu. Assim, a leitura permite e estimula a aquisição de novas ideias e também de se assimilar as informações que se tornam necessárias. E, ainda, entende-se que a leitura contribui para a satisfação individual e amplia os interesses do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento da personalidade e facilitando a aquisição de conhecimento e melhorando a socialização entre os sujeitos, considerando que:

[...] a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo” (Bamberger, 1991, p.11).

Segundo Santos, Santos e Souza (2010, p. 06), a leitura compreende várias fases de desenvolvimento, sendo, portanto, um processo perceptivo durante o qual se reconhecem

símbolos e em seguida ocorre a transferência para conceitos intelectuais. Conforme Balbinot; Ballester; Holtz (2012), a leitura é um processo dinâmico e ativo e implica, além da apreensão do significado do texto, a incorporação da experiência do leitor e a sua visão de mundo. Dessa forma, quanto maior o volume de textos lidos, melhor será a interação do leitor com a dinâmica de produção e escrita de um texto, refletindo a construção de conhecimento e o melhoramento da linguagem.

Conforme o entendimento de Carrenho (2013), o ato de ler estimula na pessoa o desenvolvimento de múltiplas funções intelectuais e aprimora a escrita, o que se torna fundamental para a formação humana. Nesse contexto, ler não significa tão somente codificar e decodificar símbolos, mas é atribuir sentido, compreender o texto e também refletir sobre ele de maneira crítica, aplicando o conhecimento à própria vida, conforme informa Solé (1998):

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda de seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho muito duro e cheio de obstáculos. (Solé, 1998 apud Carrenho et al. 2013, p. 03).

Ler, segundo Bamberger (1991), é como viajar e conhecer outro mundo, o mundo dos leitores, num ir e vir sem fronteiras. Assim, o leitor pode, por meio do texto, ir ao passado, ao futuro, a outros mundos e até mesmo visitar o espaço, pois ele descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si e aos outros (Bamberger, 1987, p. 29). Nesse sentido, a leitura transforma a vida do indivíduo, exigindo desse indivíduo leitor que ele atribua significados aos textos lidos e se torne um leitor assíduo.

A leitura, portanto, é um importante e um eficiente recurso para a prática social e de formação do cidadão, e Soares (2001) afirma que:

“A leitura é interação verbal entre indivíduos, indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação e diálogo”. (Soares, 2001, p. 47).

Dessa forma, os valores culturais da leitura são múltiplos, no entanto, a escrita ainda não é considerada uma prática presente em todas as camadas sociais, determinando uma maneira de escrever de forma socialmente prestigiada. Assim, as oportunidades não foram oferecidas a todas as pessoas, e muitas não acessaram o conhecimento escolarizado e as regras da escrita, e muitas vezes escrevem como falam ou até mesmo como pensam estar correto,

amparadas no senso comum.

### 2.13 O ensinar e aprender literatura na EJA

Os hábitos e costumes construídos em uma sociedade e que são considerados indispensáveis ao desenvolvimento humano, são transmitidos a cada geração por meio da educação, que se revela um importante instrumento para que não se perca essa possibilidade de perpetuação de fatores que constituem determinado grupo social. A educação é, portanto, um direito social fundamental garantido pela Constituição Federal e que visa o pleno desenvolvimento pessoal de cada um de forma individual e coletiva.

De acordo com Durkheim (2013), a educação é um processo de atuação da sociedade sobre o desenvolvimento do indivíduo e que visa sua inserção e aceitação no contexto social, ou seja, a educação consiste em formar o indivíduo para si e também em relação ao outro.

No entanto, percebe-se que a busca pela educação não se dá apenas para obter conhecimento, mas um meio de satisfazer a sua expectativa de um emprego mais rentável, ou mesmo uma maneira de elevar a sua autoestima com uma possível melhoria em sua condição de vida. Dessa forma, a busca pela educação está intrínseca à fixação de uma identidade como ser social, e Freire (2005) destaca que:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem como o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (Freire, 2005, p. 72).

Entretanto, percebe-se que não é suficiente meramente os educandos aprenderem a ler e escrever, mas que o ensino vá além dessas possibilidades e permita que o estudante entenda o que lê e escreve, conforme abordado por Freire (2005), ao afirmar que:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. [...] Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (Freire, 2005, p. 72).

Nesse entendimento, é pertinente inferir que não só para o mercado de trabalho, mas a própria sociedade se mostra mais crítica com relação à educação e passou a exigir mais conhecimento para que houvesse ascensão social e até mesmo para uma melhor aceitação pela sociedade. Dessa forma, a educação passou a integrar a composição e formação da autoestima, além do currículo profissional e intelectual do cidadão. Diante desse entendimento, é possível perceber que por meio da educação, o educando se sente em pleno gozo da liberdade e, ao mesmo tempo, percebe sua transformação perante a sociedade, superando traumas com relação a si e aos demais.

Sendo uma modalidade de educação básica com etapas do Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca oferecer oportunidade de estudo às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade do ensino na idade apropriada, de modo a prepará-las para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Assim, a oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando seu perfil, seus interesses, sua condição de vida e trabalho, conforme preveem disposições legais e políticas públicas.

O educador da EJA, portanto, precisa ter um perfil específico para trabalhar com metodologias apropriadas para os adultos, pois ele exerce um papel fundamental nesse contexto educacional e dele depende o sucesso ou permanência do educando em sala de aula. Dessa forma, acredita-se que o educador deve buscar perceber o potencial de cada educando, e destacar e valorizar o conhecimento prévio já adquirido.

Assim, o educando terá o professor como parâmetro, um exemplo a ser seguido, desenvolvendo entre eles um laço de afetividade, conforme descreve Freire (1996, p 47), afirmando que "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor [...]". Assim, deve-se cultivar e conquistar a confiança de ambas as partes, a aptidão para ensinar e aprender, sendo, assim, compreendido como o que determina o sucesso da alfabetização, "por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador." (Freire, 2005, p 72).

Entende-se, portanto, que o adulto ainda não alfabetizado consegue transmitir suas ideias de maneira simples e se posicionar sem se preocupar com a sua colocação verbal, com as questões impostas pela norma culta. Portanto, esse sujeito adulto, mesmo não alfabetizado, em sua simplicidade está atento às questões que envolvem a sociedade, apesar de muitas vezes se sentir constrangido em expor suas opiniões na presença de pessoas cultas. Entretanto,

pode-se inferir que o docente deve entender a necessidade do educando de se aperfeiçoar em seus estudos ou iniciar-se como aluno, conforme descreve Pinto (1982), ao afirmar que:

O educador tem que considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, "culto" (o "doutor") o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído (Pinto, 1982, p 83).

Dessa forma, pode-se entender que o aluno da EJA traz consigo conhecimentos adquiridos em seu meio social e cabe ao docente reconhecer esses saberes e despertar no educando o interesse em aperfeiçoá-lo através da alfabetização. Assim, ao respeitar o conhecimento empírico do aluno, cabe ao docente partir deste ponto para estimulá-lo a descobrir um mundo letrado, conforme referencial do método freiriano. Entretanto, o professor não deve se revestir de autoridade como forma de intimidação ou repreensão, mas deve saber ouvir, impor suas ideias e respeitar ideias apresentadas pelo educando e, assim, ponderar em suas colocações. Nesse sentido, pode-se entender que para impor autoridade, deve-se conhecer a liberdade, pois ambas estão interligadas.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer à sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. (Freire, 1989, p 26).

Dessa forma, não é raro perceber que o adulto mesmo não alfabetizado, consegue transmitir suas ideias e opiniões de maneira simples, não se preocupando com a sua expressão verbal ou com as regras gramaticais, por desconhecimento ou por não ter o domínio da norma culta. No entanto, isso não deve ser entendido que, em sua simplicidade, o educando não esteja atento quanto às questões que abordam a sociedade. Entretanto, o educando pode até se sentir constrangido em expor as suas opiniões diante de pessoas consideradas letradas ou cultas, sentindo a necessidade de buscar ou aprimorar os seus conhecimentos por meio do estudo.

De acordo com Carrenho (2013), aprender a ler é semelhante a aprender qualquer outro conceito ou procedimento. Assim, ao falar em educação e especificamente a respeito do ensino da literatura aos alunos da EJA, percebe-se a dificuldade no acesso à leitura, pois a maioria dos educandos não têm disponibilidade dos livros, o que poderia reduzir a taxa de

analfabetismo ainda muito marcante na sociedade. Esses fatores fragmentam o contato com o texto e compromete o desenvolvimento do gosto pela leitura, dificultando o estímulo especialmente no âmbito familiar, local onde se acredita ser mais propício ao início da exploração das obras que são consideradas como bens culturais da humanidade.

No entanto, as possibilidades de se adquirir livros foram ainda mais reduzidas entre as pessoas que integram a EJA, e frequentar uma biblioteca pode ser entendido como uma prática rara, pois é um público que foi afastado da educação formal e que não tiveram oportunidade de se criar vínculos com a leitura. Segundo Soares (2001), ler é interagir verbalmente com os outros indivíduos e, na busca por preencher esse vazio, torna-se importante ofertar aos estudantes da EJA textos que vão além das teorias e que se aproximem de seu contexto social e vivências dos leitores.

Diante desse entendimento, pode-se inferir que a literatura além de ampliar o sentido de ler, também deve ocupar um espaço significativo na escola e ser enfatizada a sua importância na formação integral do cidadão. Assim, inserido na função principal da literatura escolarizada, Formiga e Inácio (2013, p. 183) entendem que, “para que a literatura cumpra esse papel, é preciso mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário”.

No entendimento de Yunes e Pondé (1988), ler é atribuir um significado e, a partir do entendimento de modelo autônomo que o letramento literário assume num ambiente escolar, é função da escola, enquanto principal agência de letramento e meio fomentador de leitores literários, mediar o processo de leitura. Nesse aspecto, a escola deve oferecer ferramentas para que os estudantes desenvolvam o controle sobre as normas de leitura e escrita literária.

O texto literário, portanto, pode ser entendido como importante na constituição do leitor, pois a literatura é considerada essencial na formação e desenvolvimento do indivíduo, ampliando a sua capacidade de interpretar e de estabelecer sentidos a partir desse fenômeno. Entretanto, ao explorar um texto literário em sala de aula, não se deve ter em mente ser ele um mero instrumento para domínio da escrita, mas uma contribuição para o letramento, definido por Soares (2001, p. 47) como um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

O ensino da literatura, portanto, se justifica no sentido de se buscar alcançar a continuidade do desenvolvimento do processo de desenvolvimento de aquisição de habilidades de leitura e escrita.

E, ainda, a leitura favorece o conhecimento da língua culta e de suas capacidades expressivas e artísticas, ampliando o entendimento sobre cultura, estimulando o hábito de ler.

E o papel do professor como mediador das obras literárias é fundamental, assim, é preciso que tenha o cuidado não apenas com a escolha dos livros que serão apresentados aos estudantes, mas também com a forma como serão apresentados. Lajolo (1995, p. 117)

Segundo Bamberger (1991), a leitura remove barreiras educacionais, portanto, pode-se perceber que muitos alunos concluem o nível médio e ainda não desenvolveram o hábito regular de leitura, sendo em textos literários ou não, indicando despreparo dos alunos quanto às capacidades leitoras. Assim, é possível inferir que as práticas de leitura obterão melhor resultado se não forem aplicadas nas aulas de língua portuguesa, mas num momento à parte, com atividades distintas.

Freire (1989) afirma que entender o que lê e escrever o que se entende e as discussões sobre o discurso literário devem permear as aulas de literatura, abordando as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre o texto lido e as vivências dos alunos leitores. Entretanto, pode-se perceber que os alunos nem sempre se mostram interessados ou potencialmente desenvolvidos a interpretar textos literários em suas múltiplas dimensões responsáveis pela construção dos sentidos.

A alfabetização se dá, de acordo com Freire (2005), dentro para fora e, dessa forma, a respeito do texto literário, é possível entender que a literatura favorece o entendimento sobre a expressão, a estrutura, melhora as relações entre o leitor, as formas e conteúdos e também o insere no contexto histórico-cultural e forma uma tradição literária. Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer o momento para o ensino da literatura e abordar o texto literário nas aulas de literatura. Entretanto, não se deve considerar que, ao saber ler e escrever, o aluno será capaz de ler um texto literário.

O equívoco torna-se perceptível ao se desconsiderar o caráter específico de cada texto como gênero discursivo e o conjunto dos elementos que o conceito de literatura implica. Considera-se, portanto, o modo composicional, tema, estilo, situação de produção, suporte, meio de circulação, papel social dos interlocutores e também a finalidade da enunciação.

Conforme apontado por Freire (1989), cada indivíduo é um ser no mundo e, diante desse entendimento, é possível perceber que o ensino da literatura deve buscar formar leitores competentes de textos literários ou não, e consolidar a leitura como um hábito. Dessa forma, é pertinente reavaliar a prática escolar e definir claramente o papel e a função do ensino da literatura nas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda, no entendimento de Freire (1989), o ensino da literatura, no entanto, não deve se prender tão somente ao conteúdo didático, mas abrir horizontes para novas concepções e construções literárias, como objeto básico para a construção de conhecimentos de literatura ou

para o desenvolvimento de habilidades de leitura nessa modalidade de texto.

Soares (2012) afirma que ler e escrever permite cultivar práticas sociais que usam a escrita, porém, o que se percebe como prática nas escolas é que o foco das aulas de literatura deixa de ser o texto literário e passa a enfatizar o discurso didático sobre literatura, produzido pelo docente e também percebido nos manuais didáticos. Nesse entendimento, pode-se perceber que as aulas de literatura não alcançam os seus objetivos por se prenderem de maneira rígida às orientações didáticas e, com isso, o aluno tão somente se apropria de maneira passiva de um discurso didático.

Segundo Martins (1994), ao ler, o leitor se posiciona e, dessa forma, faz-se necessário refletir acerca da prática pedagógica do ensino da literatura, que pode se mostrar engessada, presa ao conteúdo didático e, com isso, gerar o fracasso escolar. Torna-se pertinente, portanto, debater acerca de uma redefinição do ensino da literatura, enquanto disciplina, e até mesmo estabelecer objetivos que possam contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento de capacidades leitoras, que são indispensáveis à vida profissional e ao exercício da cidadania.

O processo de letramento literário, na perspectiva do entendimento de Cosson (2014) é diferente da leitura literária por fruição, apesar de considerar que esta depende daquela e, para o autor, a literatura deve ser ensinada na escola, e sobre esse tema, o autor pondera que:

Devemos compreender que o literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2014, p. 23).

Nesse entendimento, conforme exposto pelo autor, é responsabilidade da escola inserir o indivíduo nas práticas de leitura por meio do letramento literário, direcioná-lo para que ele construa um conhecimento autônomo e que sejam formados leitores capazes de aprimorarem o seu conhecimento acerca do texto literário (Cosson, 2014). Assim, torna-se importante conectar a escola e o professor no processo de aproximação entre o estudante da EJA à literatura, considerando a necessidade de contribuir para a prática de leitura em sala de aula, oferecendo recursos indispensáveis para a efetivação e o desenvolvimento do hábito cotidiano da leitura.

### **3 O ESTADO DA QUESTÃO – A apropriação da leitura como recurso pedagógico e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.**

A escrita sempre despertou a imaginação e estimulou a criação de textos com descrições de personagens que transitam por cenários também fantasiados, representando situações inspiradas ou não na realidade cotidiana das pessoas. No entanto, há de se ter em mente que a leitura e a escrita não é uma atividade que agrada a muitos, e principalmente a leitura de produções em prosa e verso, que ainda é carregada de preconceitos. Nesse entendimento, é possível perceber que a leitura foi e ainda é uma prática, em maior potencial, desenvolvida pelas mulheres, ou seja, o público leitor de romances, contos, poesias, poemas e crônicas sempre foi visto como feminino. No entanto, pode-se entender que “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo”. (Martins, 1994, p. 31-32)

Entretanto, o ensino da literatura e a leitura de livros em prosa e verso é inserido como um viés da disciplina de Português, sendo aplicadas avaliações para se perceber as condições interpretativas dos educandos. E foi a partir dessa situação que me vi inserido no universo literário, sendo despertado para ampliar e intensificar as leituras e, a partir delas, fui desafiado a trazer para o papel o que a minha imaginação criava, num emaranhado de tramas e dramas que envolviam personagens que se constituíam como uma colcha de retalhos, num mosaico formado pela minha fantasia e levemente inspirados em pessoas reais. Assim, de acordo com Fulgêncio; Liberato (1992), a leitura e a escrita resultam das interações entre o visual e o não visual, e ao ler, são construídos significados que relacionam o conhecimento de mundo às informações oferecidas pelo autor, expressas no papel.

Dessa forma, a partir dessa vivência, e entender a capacidade da literatura e da escrita de desnovelar pensamentos e estimular a criatividade, despertou em mim a intenção de perceber em que medida os professores que atuam em um centro socioeducativo compreendem a importância da leitura para a ressocialização dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, com privação de liberdade, e como os educadores se apropriam da leitura como recurso pedagógico e suas possíveis contribuições no processo de ressocialização desses adolescentes. Nesse sentido, Pain (1996) aponta que, quanto ao planejamento pedagógico, o professor deve se perguntar “como se aprende” e não “como se ensina” e, nesse sentido, assumir o protagonismo dos educandos.

De acordo com Bakhtin (1999), entender o texto é interpretá-lo e, assim, ao ofertar aos adolescentes privados de liberdade diferentes oportunidades de contato com diversas narrativas, eles poderão ser despertados para o desenvolvimento da empatia, compreendendo melhor o mundo e estimulando o autoconhecimento. Nesse contexto, entende-se a leitura como sendo uma ferramenta terapêutica, com potencial para estimular a reflexão e fornecer meios que permitam a expressão das emoções.

Assim, percebe-se ser importante integrar a leitura às demais atividades desenvolvidas num ambiente tão peculiar como um centro socioeducativo, que pode contribuir significativamente para a transformação positiva dos adolescentes, promovendo a sua ressocialização e a respectiva reinserção ao convívio social. Nesse contexto, ao ler, leitor e autor agem como parceiros e se tornam “co-participantes”, pois “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. (Bakhtin, 1999, p. 33-34).

Diante dessa compreensão e, considerando o professor como um referencial ou um modelo o qual o educando voluntariamente, ou não, se espelha, a construção do estado da questão se deu por meio de buscas que direcionaram para o entendimento acerca da apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, pois “esse estado de privação de direitos atinge a todos de forma muito profunda, à medida que produz a banalização de sentimentos, dos afetos e dos vínculos”. (Gomes; Pereira, 2005, p. 360).

No entanto, segundo entendimento de Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o argumento de uma pesquisa científica não reflete somente uma lógica, mas é também considerada a intuição, a reflexão e até mesmo a imaginação como fontes de inspiração. Assim, o Estado da Questão leva o pesquisador, a partir de análise bibliográfica e dos dados obtidos, a encontrar, registrar e definir o tema, o objetivo ou o problema de sua pesquisa.

Ainda, conforme entendimento desses autores, a criticidade e o rigor científico são partes importantes para a elaboração de um trabalho científico, evitando, assim, conceitos de caráter duvidoso. Nesse sentido, o estado da questão é o conhecimento do pesquisador e o seu objeto de estudo na escrita de um texto narrativo, junto à concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento.

Na concepção de Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o domínio da literatura é o resultado da capacidade de referenciar a leitura e utilizá-la na discussão das ideias, articulando o entendimento dos textos com a escrita, e o domínio conceptual é a organização coerente das

ideias, perspectivas e teorias na interpretação e exploração do tema de estudo. E, ainda, reflete a capacidade de sintetizar o desenvolvimento do argumento.

Assim, pode-se inferir que a construção do capítulo acerca do estado da questão deve ir além dos domínios propostos, mas buscar caminhos aonde se quer chegar com as descobertas. No entanto, após obter as informações, sempre surgem as dúvidas sobre o que se deve escrever primeiro, ou seja, como começar a redação do trabalho, pois a escrita a partir das anotações pesquisadas deve estar articulada com o tema proposto na pesquisa.

Diante disso, percebe-se que o estado da questão deve mencionar os resultados de pesquisas ou estudos que abordem semelhante problema, pois a concepção da proposta exige compreensão ampla do problema, focada nos textos analisados. Todavia, os textos produzidos nesse momento definirão as referências e categorias que darão base para a análise dos dados de maneira desejada.

Segundo concepção de Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o texto que relata a pesquisa se constrói num tecer de ideias com uma síntese dos textos estudados que abordam discussões teóricas e com evidências empíricas, com a argumentação do pesquisador. Portanto, é preciso definir o ponto de partida e o ponto de chegada, numa narrativa que, se analisada por outra pessoa, poderá ter uma nova interpretação ou entendimento.

Nesse sentido, se por um lado, um texto é mais facilmente escrito por quem tem habilidade com a escrita, por outro, a habilidade por si não significa muita coisa, pois o argumento que compõe e dá consistência ao texto depende da base teórica estudada. Dessa forma, a redação da dissertação baseada na análise de textos deverá seguir uma cronologia a ser definida pelo pesquisador, ou seja, análise dos textos mais antigos para os mais recentes.

Assim, a partir do momento que se identifica o caminho a ser percorrido, o pesquisador deve identificar o que será útil na elaboração do estado da questão e o que poderá ser utilizado nas discussões teóricas, que farão parte do trabalho de investigação.

E, ainda, conforme Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), os capítulos do estudo devem ser elaborados depois do texto que explicita o estado da questão, porém, nem sempre essa ordem é seguida e, assim, há dúvida se primeiro deve falar do tema e depois do material que encontrou a respeito do assunto a ser abordado. Entretanto, os autores apontam que o texto deve ser coerente, claro, encadeando as ideias no desenvolvimento do argumento, e os olhares sobre os elementos ou questões nem sempre são convergentes e podem ser divergentes, uma vez que a ciência contribui social, política e tecnologicamente para dar sentido aos rumos da vida. O enfoque deve ser uma abordagem definidora sobre a totalidade estudada e a ser apreendida, e a linguagem utilizada deve corresponder aos olhares sobre o tema estudado.

Nesse entendimento, o "Estado da Questão" que analisa a leitura com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, como um recurso pedagógico e prática dos professores que atuam no centro socioeducativo é verificado por meio de pesquisa bibliográfica on-line em sites de instituições de ensino superior, especialmente em artigos, dissertações ou teses pelo google acadêmico. A escolha por essa busca se justifica por ser um percurso específico nas pesquisas realizadas na área da educação e que tenham abordado semelhante tema em artigos, teses ou dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A abordagem do Estado da Questão, no entendimento de Ferreira (2002)<sup>3</sup>, direciona para a elaboração de pesquisas que apresentam o desafio e levantar, mapear e discutir produções acadêmicas em áreas distintas de conhecimento. Dessa forma, esses estudos devem ter como objetivo responder os possíveis aspectos e dimensões que se destacam e se privilegiam em épocas e lugares diferentes, e também as formas e condições que as dissertações e teses têm sido produzidas. (Ferreira, 2002, p. 258).

De acordo com a autora, os pesquisadores se movem e se ancoram no desejo de descobrir o que já foi construído e produzido para buscar o que ainda não foi descoberto e efetuado. Assim, os pesquisadores têm em comum uma metodologia para elaborar a pesquisa a respeito de um determinado assunto para que possam se inteirar sobre um conhecimento que cresce de maneira galopante e possam divulgar suas descobertas e conclusões para a sociedade. (Ferreira, 2002, p. 259).

Nesse sentido, buscamos em pesquisas já realizadas aquelas que investigaram a prática docente no ensino da literatura e a percepção da função social e socializadora da leitura em um espaço de privação de liberdade. Acredita-se, portanto, que a prática de leitura junto aos adolescentes acautelados em um centro socioeducativo e privados de liberdade é um tema que se relaciona com a educação e com o contexto familiar e social em que esses adolescentes vivem.

Assim, conforme entendimento de Ferreira (2002), a busca realizada por meio de resumos demanda uma criteriosa organização do material que deve ser analisado, e isso pressupõe que deve ser feita a leitura das referências bibliográficas e dos títulos. Entretanto, a autora ressalta que a leitura com base apenas nos resumos " não lhe dá a ideia do todo do que verdadeiramente trata a pesquisa". (Ferreira, 2002, pp. 265-266).

---

<sup>3</sup> Professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, do Departamento de Metodologia de Ensino (Deme) e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da Unicamp. Artigo publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

A leitura com os adolescentes em um centro socioeducativo refere-se ao tema da pesquisa, que tem como objetivo geral perceber se os professores compreendem essa prática como recurso pedagógico na ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e em privação de liberdade. É pertinente, portanto, buscar compreender se os professores que atuam no centro socioeducativo percebem as possíveis contribuições da literatura e compreendem em que medida a leitura favorece e estimula a imaginação e, assim, melhora a percepção individual, as relações interpessoais e auxilia a aprendizagem em um ambiente de privação de liberdade.

No entanto, a intenção de se realizar a presente pesquisa se desenvolveu a partir da reflexão sobre a prática docente em um centro socioeducativo, e buscar compreender como é possível exercer o ensino como prática da liberdade em um ambiente onde há privação de liberdade. Entende-se, portanto, que a literatura possui uma função social, socializadora e libertadora, por meio da leitura e escrita criativa e imaginativa. Acredita-se, no entanto, que a leitura estimula a autonomia, a cooperação, a aprendizagem e a descentração da própria individualidade.

Assim, a busca por pesquisas realizadas na modalidade dissertação ou tese se deu por meio de descritores, com citação de termos específicos e que permitissem obter as informações sobre estudos que se aproximassem do tema e objetivos da nossa investigação.

No entanto, a pesquisa por estudos que abordassem as práticas pedagógicas em um centro socioeducativo, com atividades de apoio à futura ressocialização dos adolescentes privados de liberdade se deu por meio da citação de descritores.

No entanto, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, foi possível perceber que diversas pesquisas realizadas se distanciavam da prática de leitura como sendo a proposta de estudo. Dessa forma, dentre os estudos analisados e que deram base ao objetivo da pesquisa, foram selecionados os estudos que se interrelacionam com a presente pesquisa.

Assim, a pesquisa intitulada “Vozes do recriar textos: a produção literária do CASE, de Caxias do Sul, como representação do contexto socioeducativo em regime de reclusão”, realizada por Cristiane da Silva Barcelos, se aproxima da nossa proposta por buscar perceber, por meio da metodologia da análise do discurso e da escrita, as representações do sistema socioeducativo a partir da situação de privação da liberdade. Dessa forma, ao abordar temas recorrentes e de interesse dos internos, a pesquisadora analisou o contexto de vulnerabilidade social que facilitou a reclusão dos jovens acautelados na unidade socioeducativa. O estudo examinou fragmentos de textos de Foucault, Goffman, Barthes, Baktin, Bachelard e Sarlo.

Os espaços de leitura foram estudados por Rosângela Queiroz Garcia Leite Nogueira

no estudo “Experiências de leitura em espaços de crise”, investigando o papel da leitura nos espaços de crise, ou seja, em instituições que acolhem sujeitos que praticaram algum ato infracional e cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade. A proposta do estudo é buscar analisar as experiências de leitura com as adolescentes socioeducandas em contextos de crise e como elas realizam suas práticas de leitura e letramento. A pesquisa se desenvolveu a partir da análise dos estudos realizados pela antropóloga francesa Michèle Petit (2009, 2010, 2013), que investiga a arte de ler em contextos de crise e sobre a capacidade da leitura e da literatura de ajudar os leitores a resistirem à diversidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, participante e qualitativa de cunho etnográfico, tendo como instrumentos técnicos a coleta de dados, a análise de conteúdo e questionários semiestruturados por meio de entrevistas e observação.

Dentre outros resultados apresentados na busca, a pesquisa realizada por Fernando Miranda Arraz, em 2022, intitulada “No início tive uma sensação de medo”: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência” foi possível perceber uma reflexão acerca da atuação docente em um ambiente de privação de liberdade. O estudo demonstra não ser uma tarefa simples ser professor em um ambiente de privação de liberdade, pois além de envolver a realidade escolar, envolve também um ambiente de segurança e com todas as suas particularidades. A pesquisa teve como objetivo analisar, por meio das histórias de vida-formação-docência, os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo de internação provisória com adolescentes que se encontram privados de liberdade. Nesse sentido, a educação pode ser considerada como uma prática da liberdade e também ser reconhecida como um ato político de conscientização e humanização (Freire, 2001).

A pesquisa intitulada “Leitura e Liberdade: o contexto literário na escola socioeducativa”, desenvolvida em 2019, por Mariotides Gomes Bezerra, tem como objetivo analisar o potencial, importância e a influência da leitura como prática pedagógica na aprendizagem dos estudantes em privação de liberdade.

A pesquisa foi realizada com sete adolescentes matriculados no nono ano do ensino fundamental e internados em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade na Unidade Masculina de Internação no Bairro Lindeia, em Belo Horizonte. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. As atividades desenvolvidas, sendo inicialmente, roda de conversa, buscou mensurar o conhecimento dos jovens acerca da leitura literária e suas relações e implicações.

E, ainda, a partir da busca por meio dos descritores citados, apontou que Bianca Ferraz

dos Santos pesquisou a “Leitura literária na socioeducação: ações de mediação da leitura nas unidades do instituto de atendimento socioeducativo do Espírito Santo”. O objetivo de traçar uma proposta de sistematização para mediação da leitura literária, numa metodologia exploratória de caráter bibliográfico, coletando dados com mediadores que atuam na formação de leitores no sistema socioeducativo do Espírito Santo, e que configura-se como uma pesquisa de ordem quali-quantitativa, tendo em vista a aplicação de um questionário aos mediadores.

A pesquisadora Edla Cristina Rodrigues Caldas realizou uma pesquisa intitulada “Significados das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus/AM: a perspectiva das meninas”, em 2022, com o objetivo de compreender os significados que as jovens expressam a partir das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM).

A pesquisa Sistema socioeducativo, EJA e práticas em psicologia: um estudo acerca da articulação entre o normativo, o teórico e o realizado, realizada por Núbia Vieira de Souza, se propôs analisar a problematização entre o prescrito e o realizado pelas Equipes Técnicas das Unidades Socioeducativas de privação de liberdade, com enfoque na prática do profissional da psicologia, nos atendimentos realizados junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa considerando o eixo educação como meio para discutir os elementos que atravessam o processo de responsabilização diante do ato infracional cometido para além da dimensão individual.

A pesquisa intitulada “O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG”, realizada em 2013 por Danilo Medeiros de Santana Collado teve como objeto de estudo o direito à educação ao adolescente autor de ato infracional. Nesse sentido, o estudo aponta que esse adolescente é reconhecido pela legislação brasileira como um sujeito com direitos à proteção integral e com prioridade nas políticas públicas. Assim, o poder público deve promover medidas socioeducativas com fins de garantir a sua formação como cidadão. Essas medidas de educação, inscritas como um direito fundamental das crianças e adolescentes, portanto, são garantidas pelo ordenamento jurídico brasileiro, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

A pesquisa intitulada “Concepções docentes na educação de jovens e adultos em uma unidade prisional no sul de Minas Gerais”, realizada por James Nogueira Bueno, em Varginha-MG, se propôs a investigar as significações de professores sobre a sua própria prática pedagógica no que diz respeito às estratégias de ensino. Nesse sentido, o pesquisador

analisou o processo de construção do conhecimento e a ressocialização dos estudantes por meio das práticas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Prisional do Estado de Minas Gerais, de modo particular, da 6ª região integrada de segurança pública.

Nesse sentido, é possível concluir que o Estado da Questão pesquisado nesta dissertação, está diluído em diversos temas paralelos, incluindo também a produção textual. Entretanto, a partir da análise das pesquisas desenvolvidas a respeito da percepção dos docentes acerca do ensino da literatura e da prática de leitura como recurso pedagógico e um auxílio à ressocialização dos adolescentes em um ambiente de privação de liberdade, foi possível perceber que os estudos analisados não propõem perceber possíveis autoanálises dos docentes acerca dos efeitos e resultados dessa prática na concepção dos sujeitos acautelados.

Assim, pode-se inferir que há uma lacuna entre a prática docente no ensino da literatura e a atividade de leitura e a sua compreensão da efetividade desse ato como sendo um recurso pedagógico e que auxilia na ressocialização dos adolescentes internados no centro socioeducativo. No entanto, não se pode pensar tão somente em dar voz aos adolescentes socioeducandos, mas também dar ouvidos, ou seja, permitir que se expressem, porém, ouvir o que eles têm a dizer por meio da reflexão e das provocações que a leitura poderá suscitar no íntimo de cada indivíduo.

Dessa forma, por meio da observação, os dados, ora apresentados, sobre o Estado da Questão, instigam a considerar relevante a nossa pesquisa por buscar entender a atuação do docente na reeducação dos jovens internados em um centro socioeducativo. Nesse sentido, a proposta da pesquisa é buscar entender em que medida os docentes percebem a função social da literatura e da prática da leitura nesse processo, e se eles se apropriam dessa atividade como um recurso pedagógico que possa estimular os jovens a se manifestarem e expressarem seus os sentimentos e entendimentos e, assim, refletirem sobre a própria existência.

## **4 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA**

### **4.1 O conceito de cidadania**

Derivada da palavra cidadão, que originou do latim civitas, que significa cidade, o termo cidadania, de acordo com Ximenes (2000, p. 170), “é a condição de cidadão” e “cidadão é o indivíduo no pleno gozo de seus direitos políticos e civis”. Assim, a palavra cidadania remete à ideia de construção de uma consciência crítica, no aspecto político e

social. Dessa forma, por meio da leitura, o cidadão constrói sua cidadania e também estabelece relações com as informações que estão presentes no espaço global de maneira dinâmica, crítica e autônoma.

É possível perceber, portanto, que a maioria das informações chegam às pessoas pelo formato escrito, assim, o processo de apropriação da informação e da construção de novos conhecimentos se configura como um processo ativo que está intimamente ligado à leitura, deixando claro que o uso social da leitura é algo contextualizado que acontece em diferentes espaços.

Dessa forma, de acordo com Kleiman (2008), ao ler um texto, é ativado no leitor um sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o seu grupo social e o meio onde iniciou a sua socialização, ou seja, o grupo de pessoas que forma aquele meio onde o leitor nasceu e foi educado. Nesse sentido, a leitura é uma prática social complexa, pois liga o leitor às suas raízes e também à formação de sua cidadania.

Diante desse entendimento, pode-se inferir que a literatura conduz o sujeito leitor para além da informação e do conhecimento, e o leva a ter contato e vivenciar diferentes situações comuns ao ser humano. Nesse sentido, percebe-se que, ao conectar as experiências compartilhadas entre os indivíduos, é possível desenvolver a capacidade de pensamento, articular as ideias e planejar a própria maneira de agir. Esse processo resulta, então, numa capacidade emancipatória do indivíduo e dá a ele a autonomia necessária para a vida a partir de diferentes possibilidades de linguagem que mostra a sua importância para a sociedade em todos os tempos, inclusive promovendo e auxiliando neste desenvolvimento social. (Coelho, 2000, p.31).

Nesse contexto, pode-se perceber que a literatura, enquanto componente da cultura, faz parte da expressão do ser humano e toda obra cultural instiga a reflexão acerca da condição humana. E é essa reflexão que estimula a capacidade do homem de se colocar em outras situações que não as suas, de sentir empatia por seus semelhantes e perceber dificuldades paralelas àquelas enfrentadas em seu cotidiano.

A privação da leitura e da escrita em um mundo representado por símbolos traz alguns perigos, conforme aponta Petit (2009), que afirma que a capacidade que o ser humano tem de nomear a sua vivência e o que está à sua volta também pode transformar a realidade e, ao contrário disso, ou seja, na dificuldade de simbolizar, é possível gerar violência e agressividade em seu comportamento.

Os espaços de privação de liberdade são representados pela humilhação e violência e, segundo Foucault (1987), a primeira perda pela qual o preso passa é a própria identidade,

complementando o autor que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar”. (Foucault, 1987, p. 224).

Assim, o cárcere sempre foi um lugar onde se manifestaram diversos problemas, porém, o movimento das reformas das prisões surge de forma contemporânea à própria prisão, e não tardiamente após a constatação de seus diversos problemas (Foucault, 1987). De acordo com Onofre (2012), as pessoas privadas de liberdade sentem como se o tempo vivido, até então, foi um tempo perdido, destruído ou subtraído de suas vidas, e esse sentimento pode explicar o fato de buscarem uma resposta na educação por meio do ensino escolar, pois a sala de aula pode se mostrar como:

[...] a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis. Quando os alunos se referem à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que vivem. (Onofre, 2012, p. 53).

Ao destacar o caráter utilitário da cultura na transformação, Freire (1983) dialoga com Petit (2009), ao considerar que essa pode ser uma das formas de amenizar os obstáculos que a leitura encontra em espaços de escassez e pobreza. No entanto, para que a leitura atinja o seu potencial de transformação, deve ser desenvolvida além do mero ato de entender os significados, mas dar outros sentidos ao texto lido e também à realidade do cotidiano ao qual o leitor está inserido.

Segundo Carvalho (2014), pode-se considerar um desastre cotidiano o aprendizado da leitura como um ato mecânico, que não se alia à compreensão. Assim, entende-se que o resultado do estudo das palavras soltas, textos e sílabas isoladas, sem um exercício posterior de reflexão, pode levar a um resultado de desinteresse generalizado em relação à escrita. Assim, o interesse pela leitura e pela educação pode estimular ainda mais a descoberta do gosto pela leitura, eliminando preconceitos e melhorando o acesso ao conhecimento e à cultura, conforme exprime Freire (1983) sobre aquilo que compreende por “cultura”:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (Freire, 1967, p. 108-109).

Segundo Foucault (1987), por um período, a prisão era lugar de punição, castigos e até torturas no corpo, porém, posteriormente o preso era castigado na “alma” e, nesse caso, a punição maior é o próprio passar do tempo no completo ócio.

Ao relacionar leitura e desigualdade, Castrillón (2011, p.18) aponta que “[...] o problema da leitura só pode ser ‘encarado e resolvido’ por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição da riqueza”. E, na busca por soluções para os vários problemas de ordem social e cultural, Castrillón (2011) indica que a sociedade civil deve agir com ênfase na importância de se ter em primeiro lugar a clareza com relação à natureza do problema. E, ainda, dispor de espaços que possibilitem a participação no ato de ler e de escrever, exercendo de fato o direito à inclusão na cultura letrada, ponderando sobre alguns pontos que poderiam permitir algumas das ações consideradas necessárias.

Em primeiro lugar, é para a educação que se deve dirigir a maior parte dos esforços, e em segundo, são as bibliotecas os meios para a democratização do acesso, desde que nelas se produzam, também, importantes transformações. (Castrillón, 2011, p. 22).

Entretanto, pode-se entender que em uma penitenciária, onde a liberdade é privada, as transformações se ligam à maneira que os sujeitos encaram a própria realidade. Portanto, a educação permite abrir horizontes e possibilita a reinserção dos sujeitos por meio do conhecimento, e assim, o preso poderá entender a si, os outros e também o espaço social que ocupa e modificar as suas perspectivas de futuro. Assim, aprender a ler, escrever e interpretar diferentes ideias favorece a reintegração do indivíduo privado de liberdade, demonstrando que a leitura dos livros e dos textos exerce um papel importante na socialização da pessoa. Nesse sentido, a leitura e a escrita auxiliam o preso não só a obter conhecimento, mas também a perceber os seus direitos, como por exemplo, solicitar autorização para ler um determinado livro, sendo preciso que uma petição seja escrita e submetida ao juiz.

Assim, a leitura e as vivências são de suma importância, pois aproxima o homem de sua complexidade humana e também reflete algo de si na experiência daqueles que estão no seu entorno. Ainda, de acordo com o entendimento de Morin (2010, p. 48): “[...] É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida”, porém, o sujeito traz em si um contexto e se sente encantado ao desvendar o que está escondido ou ignorado por meio de uma descoberta exterior, e o autor complementa, ainda, que:

Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade. (Morin, 2010, p.48).

Nesse contexto, pode-se inferir que a educação ultrapassa os conteúdos curriculares da escola, alcança a cultura, a arte e estimula a mente humana a mudar a sua perspectiva individual para além do próprio eu. Dessa forma, a leitura torna possível um olhar do leitor para dentro de si e também permite perceber o próximo, conforme aponta Morin (2010, p. 51), ao afirmar que “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”.

Assim, por meio da leitura será possível perceber no outro os possíveis mecanismos egocêntricos de autojustificação que são intrínsecos ao ser humano e que podem provocar conflitos. Torna-se necessário, portanto, desvincular a imagem da leitura de algo pesado ou distante, mas estimular a curiosidade e o interesse do sujeito para que passe a ter o hábito de ler. Acredita-se, portanto, que a formação do leitor tem respaldo no meio social de sua vivência e convivência, fazendo surgir, portanto, obstáculos que dificultam o processo de se habituar à leitura.

De acordo com Petit (2009, p. 165), as maiores dificuldades podem ser a falta de exemplares nas residências e até mesmo as dúvidas sobre a necessidade e utilidade da leitura, ou o acesso a uma narrativa que desperta uma afirmativa equivocada de que a leitura não é parte de seu mundo ou mesmo que a leitura não é para todos. Entretanto, o que se pode perceber é que muitas das dificuldades de se perceber a importância da leitura e até mesmo de praticá-la, estão relacionadas à própria infância, à escola, ao meio social e até mesmo à condição financeira as quais o sujeito esteve inserido.

Nesse sentido, muitas dessas dificuldades podem ser resultado de uma desigualdade social vivida desde os primeiros anos de vida. Entretanto, conforme destaca Zilberman (2001), além da escola, outras instituições também podem difundir a leitura, e essa responsabilidade poderia ser também partilhada com instituições ligadas ao poder público e privadas. É possível, portanto, perceber a importância da participação das bibliotecas na tarefa de disseminar a leitura a todas as pessoas, sem considerar quaisquer condições às quais o sujeito esteja inserido e faixa etária.

De acordo com Freire (1983, p. 109), a cultura antecede o processo de alfabetização, ou seja, “[...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A

cultura como resultado de seu trabalho”. A alfabetização, portanto, é necessária para o combate à desigualdade social à qual uma grande parcela da sociedade é submetida, ou seja, “a alfabetização é também uma condição de libertação: “[...] numa visão crítica, é a conquista que o homem faz de sua palavra. Nesse sentido, é necessário lutar pelo direito de todos dizerem suas palavras”. (Martins Filho, 2011, p. 17).

A ideia de cidadania, portanto, não deve ser entendida como um conjunto de direitos formais, mas uma maneira de incorporação dos sujeitos e grupos inseridos num cenário social, ou seja, de acordo com Freire (1987, p. 50), é necessária uma ação objetiva para que outras ações sejam construídas em conjunto com a classe oprimida, pois, “[...] Dizer que os homens são pessoas, e como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa”. E, ainda, Freire (1987, p. 74) afirma que, para que essa libertação ocorra, ação e reflexão devem caminhar juntas, bem como a participação ativa do oprimido nessa dinâmica. O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”.

Dessa forma, não é meramente depositar uma ideia de liberdade nos oprimidos, mas é construir com eles os saberes por meio do diálogo e a reflexão, incentivando a prática de leitura e a discussão a partir do texto lido. Uma proposta de leitura em um ambiente privado de liberdade não se trata, portanto, de uma prática política assistencialista, mas entender que as atividades realizadas por meio da leitura devem ter o caráter educacional e também uma possibilidade de lazer e cultura.

#### 4.2 Aspectos do comportamento adolescente

A adolescência pode ser considerada a fase da vida que apresenta maior instabilidade comportamental. Segundo Palacios e Oliva (2004), a adolescência, tal como se conhece nos dias atuais, foi algo construído a partir das transformações sociais que permearam as diferentes culturas. Para os autores, a adolescência tem o caráter biológico (puberdade), alterações psicológicas e de caráter psicossocial, ressaltando seu papel como transição evolutiva. No entanto, não se considera suficiente apenas observar a idade, pois há muitas diferenças entre os indivíduos em relação ao momento em que a puberdade começa e à velocidade de sua progressão. Assim, adolescentes da mesma idade podem estar em fases completamente diferentes da puberdade e, assim, apresentar comportamentos bastante diferentes.

De acordo com o entendimento de Osório (1992), a adolescência é uma fase da vida

que se caracteriza por transformações psicológicas e sociais que acompanham o processo biológico da puberdade, e esses fenômenos não são percebidos de maneira distinta, mas estão sempre interligados. Assim, é possível inferir que a adolescência é marcada por uma instabilidade que se estende a todos os aspectos da existência do sujeito, que se sente obrigado a cumprir obrigações e realizar tarefas. Essa fase, no entanto, envolve a maturação biológica, bem como a formação e solidificação da identidade, entendida nos âmbitos sexual, pessoal e profissional, e essas exigências podem estimular a vulnerabilidade e levar aos riscos que afetam o desenvolvimento do adolescente (Osório, 1992).

O comportamento do adolescente pode ser influenciado até mesmo pela própria organização do seu mundo interno, com o estímulo do contexto sociocultural. A própria adolescência já é um processo complexo, sendo marcada pela vulnerabilidade socioafetiva que pode, em parte, ser responsável pela incidência dos transtornos do desenvolvimento nesta fase (Osório (1992).

Assim, ao buscar compreender as eventuais complicações comuns à fase do desenvolvimento, Osório (1992) afirma que um adolescente se encontra “em risco” quando existe a possibilidade de contrair enfermidades que o inabilitem de alguma forma. Alguns comportamentos podem até ser agravados e comprometer a segurança social, com eventual ameaça à vida de outros, ou seja, os chamados “comportamentos de risco”.

De acordo com Osório (1992), o próprio comportamento agressivo comum à fase da adolescência pode ser considerado um comportamento de risco. As ações do adolescente são, na maioria das vezes, impulsivas, e o aspecto da agressividade pode se relacionar, a conflitos que são gatilhos acionados pelo ambiente interpessoal, que, associados ou não a um comprometimento orgânico ou neurológico, agem de forma a fortalecer os impulsos agressivos. Esses impulsos, se não forem controlados, podem conduzir a comportamentos de risco psicossocial, sobretudo com manifestações de violência.

Com relação à adolescência, pode-se perceber que aconteceram avanços importantes em termos de legislação e políticas públicas voltadas para esse público. No entanto, ainda pode-se perceber que há privação de direitos básicos às crianças e adolescentes, especialmente daquelas pertencentes às camadas sociais menos favorecidas. Conforme entendimento de Melo & Assis (2014), a ausência de políticas públicas adequadas para garantir qualidade de vida às crianças e adolescentes, combinada com os efeitos da desigualdade social em um contexto que privilegia a cultura do consumo, viabiliza o aumento da criminalidade, afetando também a população mais jovem.

Nesse entendimento, a implementação de políticas públicas para prevenção à infração

juvenil é um desafio para a sociedade, pois o ato infracional na adolescência pode resultar em consequências negativas tanto para os jovens como para o seu ambiente de convivência cotidiana.

O adolescente infrator, no Brasil, está sujeito às medidas socioeducativas, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069 (1990), que determina como deve ser a responsabilização dos jovens por meio do cumprimento de medidas socioeducativas sempre que o ato infracional for cometido pelo adolescente com idade inferior a 18 anos. A socioeducação é caracterizada como uma política pública para aqueles adolescentes que praticaram atos infracionais e estão sujeitos ao cumprimento de medidas socioeducativas (Bisnoto et al., 2015).

As medidas a serem cumpridas pelo adolescente podem ser em liberdade, com advertência, prestação de serviços à comunidade, com liberdade assistida ou mesmo em regime de privação de liberdade por, no máximo, três anos, conforme previsto no ECA, Lei n. 8.069 (1990). Estudos retrataram a exposição desses adolescentes a diversos fatores de risco e, assim, estarem muitas vezes envolvidos em situações que são consideradas perigosas, como esportes violentos, gangues, uso e tráfico de drogas, crime violento e organizado (Adorno; Bordini; Lima 2010).

A partir da indagação acerca do que pode servir de motivação para a pessoa praticar algum delito ou crime, Gallo (2006) aponta uma trajetória de vida dos adolescentes infratores marcada pela vulnerabilidade e negação de acesso a direitos e oportunidades, pois diversos fatores de risco levam os jovens a se inserirem nas práticas delituosas. Os adolescentes acolhidos em um centro socioeducativo são, em sua maioria, oriundos de comunidades periféricas ou das pequenas cidades distantes dos grandes centros urbanos.

De acordo com Souza (2013), durante mais de um século, a pobreza e a delinquência foram fundamentos para a intervenção de controle social e punitivo dos denominados “menores”, que hoje, por força do ECA, são chamados de crianças e adolescentes. A esses adolescentes foram negados direitos sociais básicos e assim, pode-se inferir que, muitas vezes, a própria sociedade que julga, condena e pune é a mesma que cria as condições para que as pessoas se tornem ainda mais infratores e transgressores das regras. E nem sempre essas regras são bem assimiladas ou fáceis de serem cumpridas por não compreenderem as razões injustificáveis das desigualdades sociais.

Entende-se por fatores de riscos variáveis biológicas e ambientais e que estão associadas à probabilidade de ocorrência de resultados negativos aqueles comportamentos ou atitudes consideradas delituosas, sendo que dentre tais fatores se encontram os

comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (Webster-Stratton, (1998) apud Marcello (2017).

Gallo (2006) aponta que existem convergências na descrição das características comportamentais dos adolescentes em diferentes culturas, destacando a violação persistente de normas e regras sociais, comportamento desviante das práticas culturais vigentes, dificuldade para socializar e história de comportamento agressivo.

Conclui-se, portanto, que a adolescência é caracterizada por mudanças significativas de ordem biopsicossociais que são peculiares a cada pessoa. O adolescente, portanto, apresenta muitas vezes comportamentos e sentimentos confusos, algumas dúvidas, irritabilidade aparente e até momentos de severa crise de ansiedade.

No entanto, apesar de se mostrar como um transtorno, considera-se normal esse comportamento, porém, caso ultrapasse a questão de mudança de personalidade do adolescente, é preciso buscar orientação e ajuda. Muitas vezes o diálogo já se mostra com resultado positivo para dar voz e entender o adolescente e, assim, evitar que a crise se aprofunde de maneira mais intensa.

#### 4.3 A influência da leitura e a escrita na formação da cidadania

A prática da leitura é considerada essencial na formação dos cidadãos, pois desenvolve a criatividade, amplia o vocabulário, estimula e aprimora o conhecimento, melhora a concentração na escrita e na construção textual. Nesse sentido, a leitura pode ser caracterizada como um fenômeno social, ou seja, a prática da leitura vai além da decodificação de signos linguísticos, porém, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos, é uma atividade que ocorre no meio social por meio do processo histórico da humanização.

Assim, a leitura, antes entendida somente como um meio de se receber uma mensagem, passou a ser compreendida, a partir de estudos e pesquisas, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. Nesse sentido, conforme Silva (2005), ler é encontrar conhecimento, e se torna possível perceber e compreender as relações existentes no mundo, pois:

“A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história e é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política”. (Nunes, 1994, p. 14).

Diante desse entendimento, é possível inferir que a leitura atribui um sentido ao texto e o relaciona com o contexto e as experiências prévias do leitor. Segundo Kleiman (2002), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diferentes níveis de conhecimento do leitor, ou seja, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo e, dessa maneira, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo entre o sujeito e o texto.

A leitura e a escrita formam a base que sustenta as práticas educativas e, segundo Martins (1994), desde a antiguidade, os gregos e romanos percebiam, por meio da leitura, as possibilidades de desenvolvimento intelectual e espiritual e, ainda, de aptidões físicas que facilitariam a inserção dos indivíduos na sociedade como homens livres. Dessa forma, é possível perceber que as pessoas que não estão inseridas no universo da leitura e da escrita, se encontram em desnível ou em desvantagem social com relação àquelas que dominam essas habilidades.

No âmbito prisional, portanto, é possível inferir que não é raro encontrar detentos iletrados que enfrentam sérias dificuldades ao entender como se expressar na redação de uma petição, o que se torna uma barreira a ser superada por quem não teve acesso à educação, não conviveu com um ambiente educativo ou vive em uma realidade com oportunidade e possibilidades precárias.

#### 4.4 A leitura e a escrita como práticas de aprendizagem

A leitura e a escrita fizeram parte das práticas culturais de aprendizagem de uma minoria até o final do século XIX, quando a metodologia não era específica e os profissionais não eram especializados. Valer-se das práticas de leitura e escrita num mundo globalizado é um desafio na atualidade, pois a definição simplista de ler e escrever tão somente por saber escrever o próprio nome, já está no passado e, a partir de então, novas teorias e práticas de ensino e aprendizagem surgiram. Segundo Soares (2000, p. 1), “se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como perigo, atenção, cuidado, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não

basta ler a realidade. É preciso escrevê-la. (Gadotti apud Vargas, 2000, p. 14) [Grifos da autora].

O ato de ler é um ato de liberdade, pois o leitor pode escolher o lugar, o tempo e a modalidade de leitura que mais lhe agrada. De acordo com Allende; Condemarim (2005), o sujeito seleciona o que deseja ler conforme seus gostos ou necessidades individuais e que pensa ser um conteúdo que lhe traga algum benefício. Assim, acredita-se que a participação social das pessoas que vivem em sociedade se concretiza por meio da comunicação, do acesso às informações e defesa das ideias, dos direitos e perpetuação dos princípios e valores individuais ou coletivos, e essa convivência social é favorecida por meio da leitura e da escrita.

A leitura, portanto, por muito tempo foi inacessível a todos, sendo um privilégio de uma minoria, apesar de ser um direito de todos os sujeitos que conviviam em sociedade. Entretanto, o que se pode compreender é que o desenvolvimento social e econômico trouxe transformações e, assim, as informações se renovavam e se multiplicavam por meio da linguagem, demandando a socialização da leitura e da escrita. Segundo Freire (2003), a alfabetização acontece por meio da aquisição da linguagem e, ao ler, o sujeito acrescenta muito de si à maneira de entender e interpretar o texto lido.

Dessa forma, pode-se entender que a função da leitura e da escrita é estimular a aquisição e produção de conhecimento e permitir a formação de uma consciência crítica sobre as condições de vida na qual estão inseridos os cidadãos. No entanto, Koch (2007) afirma que a leitura é uma atividade de produção de sentido, ou seja, o ato de aprender a ler e escrever deve trazer algum significado e possibilitar o aprendizado e interpretação rápida das informações no intuito de encontrar uma solução para os problemas e estimular a tomada de decisão.

A vida em sociedade é mediada de maneira intensa pelo texto escrito, um fator impulsionado pelo desenvolvimento de tecnologias e mídias sociais, exigindo maior proficiência na leitura e escrita. Dessa forma, pode-se perceber que, por meio da escrita, as relações sociais se constroem no cotidiano, e para sobreviver em um contexto social, demanda o domínio da comunicação verbal e escrita, conforme aponta Lajolo (2004):

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista. (Lajolo, 2004, p. 54).

De acordo com Palandré (2002), a cada instante a sociedade se torna mais complexa e transforma os modos de vida em exigências para que a leitura seja o instrumento básico da educação em uma sociedade que se desenvolve sobre os alicerces do conhecimento. Assim, dentre as funções sociais da leitura e da escrita, é possível perceber a importância de se dar conta de demandas básicas da organização social como obtenção e transmissão de informações. Nesse sentido, pode-se inferir que, tanto a linguagem falada quanto a escrita refletem na organização da sociedade, revela instâncias comunicativas e institui enunciados de variados gêneros que remetem a tradições de um grupo social, manifestando traços particulares de sua cultura.

Entretanto, Kleiman (2008) considera a leitura como um processo interativo entre conhecimentos e, acredita-se que, ao observar a escrita por meio da própria escrita, é possível perceber que a mediação social permite compreender a escrita como objeto de conhecimento e, assim, aproxima as pessoas do entendimento dos objetos socioculturais. E, ainda, pode-se inferir que a escrita preserva a memória cultural da sociedade, além de desempenhar um papel importante para que a mensagem se materialize e permita a comunicação mesmo à distância, não se limitando ao tempo ou espaço.

Ainda, conforme Palandré (2002), na sociedade pós-moderna, a chamada era da informação, o poder se concentra naquelas pessoas que detém o saber mais elevado, e subjuga os que pouco ou nada conseguem gerenciar por insuficiência no uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, pode-se perceber que o domínio da linguagem escrita ou oral se revela num instrumento de escolhas e para o exercício do controle no contexto social. E a escrita convida o leitor a refletir e interpretar sobre o que está escrito, criando uma consciência crítica.

A literatura e a escrita caminham juntas nos mais diferentes contextos sociais, uma maneira privilegiada de estimular a reflexão e o autodidatismo. No entanto, o desafio exposto ao professor é de se preparar de maneira constante para que os educandos descubram a importância da leitura na sua formação.

No desenvolvimento intelectual da pessoa, “a leitura organiza a experiência pessoal, relaciona e enriquece ideias próprias com as de muitas outras fontes” (Alliende; Condemarim, 2005, p. 16). Dessa forma, ao perceber que a leitura permite se inteirar dos fatos e se tornar mais consciente, os estudantes perceberão uma abertura de maneira eficiente na construção da cidadania, incluindo a percepção e o interesse em compreender a sociedade. Nesse sentido, por meio da prática da leitura, fica mais evidente o entendimento dos direitos e deveres e também a participação da convivência social e em comunidade.

Os conhecimentos prévios são adquiridos ao longo da vida, que para Freire (2003) é o

conhecimento gerado a partir da leitura de mundo, ou seja, aquilo que a pessoa sabe sobre determinado assunto. Nesse sentido, a leitura de maneira crítica é necessária para o estudante jovem ou adulto, pois esse sujeito já possui a sua leitura de mundo, que foi construída em sua convivência social. Portanto, busca-se meios de ampliar a possibilidade de crescimento como pessoa que vive em sociedade.

Freire (2003) aponta que o ato de ler vai além da leitura de códigos. Portanto, cabe ao professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, descobrir e desenvolver a leitura por meio de estratégias que auxiliem e estimulem a capacidade crítica do educando. Pode-se entender, portanto, a leitura como um meio de interação social, sendo perceptível a compreensão do texto também a partir dos conhecimentos prévios do leitor, associando-a aos elementos pragmáticos, contextos sociais e ideologias.

Dessa forma, a leitura oferece ao leitor instrumentos e possibilidades para que ele se atualize e se insira na vida com maior autonomia, tendo opiniões embasadas e fundamentadas em argumentos e não em hipóteses ou achismos. Nesse contexto, o hábito de ler facilita a participação político-social, especificamente no leitor adulto, pois ele já está inserido no viver em sociedade e poderá enfatizar a sua presença com maior e mais significativa autonomia. Segundo Freire (2005, p.73), percebendo a educação problematizadora como “profética e, como tal, esperançosa”, os homens são seres históricos que estão além de si mesmos.

E nessa problematização, o diálogo entre o professor e aluno é essencial, pois é um diálogo “mediatizado pelo mundo”, e o verdadeiro diálogo valoriza as pessoas e lhes dá importância enquanto seres humanos. Freire (2005, p.75) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e ao ser humano”.

Diante disso, deve-se buscar a formação de leitores cidadãos com capacidade crítica e também com senso crítico, pois de acordo com Freire (1996), a educação efetiva exige respeito aos saberes dos educandos, e deve agir sem discriminação e não compactua com a educação como transferência de conhecimento. Entretanto, assim como outros meios de convivência social, a escola não pode se isolar, mas deve se conectar por meio de uma linguagem que o estudante compreenda e que possa ajudá-lo a viver melhor e que haja compreensão que ali é um local onde se aprende a viver e, “como professor, não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir o tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental [...]” (Freire 1996, p. 135).

Assim, pode-se entender como o aluno, sujeito que interage, que busca o saber, que garimpa as informações, que questiona a realidade, procura os fundamentos para o seu

posicionamento crítico. Nesse contexto, um leitor que lê a realidade perceberá diferentes vozes e poderá reajustar o entendimento acerca de temas diversos e, desse modo, ler a realidade é participar ativamente dela e reconstruí-la pela maneira de ser e agir num modo político-social.

Segundo Demo (1996, p. 24), entender o significado de um texto é ter condições de estabelecer relações entre o texto e o que ele quer dizer, e permitir compreender, indagar, perceber e dar sentido àquelas palavras.

Ao desenvolver a dinâmica de ler o texto e dar a ele diferentes sentidos, o leitor passa a ser uma espécie de autor, elaborando o seu próprio conhecimento. É possível perceber, portanto, que muitos leitores não são estimulados a comparar o que leem com a realidade, seja numa relação entre a própria vida, convivência social, profissional ou numa compreensão política. Dessa forma, permanecem no senso comum e desacreditam do próprio papel que exerce na história, seja de maneira individual ou coletiva.

Ainda, de acordo com Demo (1996, p. 24), “pode-se considerar que é preciso elaborar, a partir da informação, posicionamentos alternativos, para que se passe da posição de informado à de informante, informativo, informador”. Nesse sentido, pode-se entender que quem lê de maneira atenta, observa as diferentes faces da questão e de maneira involuntária transmite o seu próprio posicionamento, que é resultado de um exercício mental desenvolvido a partir das informações obtidas nos diferentes contextos.

A partir desse entendimento, pode-se perceber que saber pensar é também se permitir modificar-se e a prática da leitura evita a mera passividade receptiva, pois induz o estudante a buscar conhecimento e também a participar do fluxo cultural de maneira constante. Esse processo estimula o hábito de argumentar, questionar e reconstruir conceitos ou visões da realidade, pois “(...) ler é (...) não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Silva, 2005, p. 45).

Infere-se, portanto, que “a leitura mantém uma função importante no mundo atual e tem vantagens claras sobre os meios de comunicação de massa baseados na imagem e na palavra oral “ (Alliende. Condemarim, 2005, p. 12). Assim, é possível entender que a leitura exerce um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade a partir do favorecimento do senso crítico e do potencial crítico de cada indivíduo, e promove a construção das identidades individuais.

Dessa forma, os próprios estudantes poderão se sentir estimulados a buscar temas para leitura que reflita determinada realidade e, assim, reelaborar entendimentos e interpretação

tanto do texto lido como da própria vida em sociedade. Nesse sentido, o leitor deixa o pensamento ingênuo e passa a se fundamentar em certezas e opiniões, ou seja, alguém que aprendeu a ler e a gostar de ler “para desenvolver plenamente suas possibilidades de progresso e bem-estar” (Alliende. Condemarim, 2005, p. 17)

Todavia, deve-se ter em mente que, para o universo dos estudos, ser um sujeito crítico não significa ser revoltado ou debatedor, mas quem observa, compara e não crê de imediato naquilo que é posto como uma verdade absoluta. Nesse contexto, é possível entender que um sujeito crítico é aquele que indaga e busca informações que se mostram razoáveis, mesmo que contestadas, porém, ter o senso crítico é “pensar certo”, de acordo com Freire (2005), e, assim, o leitor crítico buscará perceber o que está acontecendo no mundo e ao seu redor e, dessa forma, compreender melhor os textos lidos.

Conforme Perissé (2011, p.10), em cada livro se estabelece uma amizade nova entre o autor e o leitor e, assim, leitor e autor compartilharão emoções e sensações e compreenderão melhor o enigma do mundo e ficarão admirados com o sempre imprevisível ser humano. Ainda, conforme Perissé (2011), a prática frequente da leitura é que cativa o leitor, pois Demo (1996, p.24) afirma ser importante que o leitor pense o que lê, busque sentido, pois vai “aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender”. Segundo Alves (2009), o autêntico leitor é aquele capaz de desvendar os segredos das palavras, enquanto os falsos leitores se manteriam surdos aos seus apelos secretos. Nesse entendimento, o papel do professor como mediador e motivador pode mostrar aos alunos que é possível, em todos os segmentos da sociedade, fazer uma leitura crítica e reflexiva.

Assim, a partir de leituras, surgem os resultados das interações e novas propostas de leitura são sugeridas e precisam ser acolhidas para se tornarem bem-sucedidas, e o próprio leitor deve apreciar aquele momento dedicado a ler um texto e, conforme esclarece Foucambert (1994) a leitura não se restringe à escola, porém, “[...] é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, de tomada individual do poder sobre seu destino: numa palavra, em qualquer desejo de promoção coletiva” (Foucambert, 1994, p. 115).

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que a leitura de textos publicados em jornais seja pertinente por se tratar de um público adulto que já está engajado na luta diária e que precisa se inteirar dos fatos que abordam a realidade. Entretanto, ao conhecer melhor os estudantes, o professor pode inserir outros textos, e inclusive estimular a criação de escritos pelos próprios estudantes, de maneira a levá-los a perceberem as possibilidades de se posicionarem diante de determinada temática a ser trabalhada “com os

objetivos e atividades em que se depositam as manifestações da linguagem” (Zilberman e Silva, 2005, p. 112).

É, portanto, um trabalho a ser desenvolvido de maneira gradativa, começando por textos de fácil compreensão para que sejam percebidos e apreendidas as palavras e os seus significados. Diante desse contexto, é possível inferir que o objetivo da leitura é, além de formar leitores, também desenvolver o senso crítico e estimular o gosto do educando pela leitura, motivando-o e capacitando-o a persistirem no crescente hábito de ler. Assim, não se deve abandonar o propósito de incentivar a leitura como uma prática e um hábito, e levar o estudante a perceber o seu crescimento social e político, num desenvolvimento que permeará a sua existência enquanto cidadão e leitor.

#### 4.5 O letramento literário

A literatura e a escrita caminham juntas nos mais diferentes contextos sociais, uma maneira privilegiada de estimular a reflexão e o autodidatismo. No entanto, o desafio exposto aos professores é de se preparar de maneira constante para que os educandos descubram a importância da leitura na sua formação. No entanto, de acordo com Paulino (2002), as práticas de leitura ainda se prendem a modos escolares, que não tem nenhuma relação com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar.

Letramento literário é definido por Paulino, (2002) como a possibilidade de o cidadão letrado cultivar e assumir a leitura de diversos textos literários, porém, o acesso ao livro ainda é negado às camadas mais carentes da população. O letramento não se limita à aquisição de habilidades em ler algum gênero literário, mas adquirir o aprendizado, a compreensão e ressignificação apreendida por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende. Os indivíduos pertencentes às populações consideradas desprestigiadas, acessam com maior frequência textos como a bíblia, receitas culinárias, revista de moda, horóscopo, autoajuda, etc.

No entanto, quanto ao aspecto social da literatura, pode-se entender que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada”. (Cosson, 2014, p.16). De acordo com o entendimento do autor, a literatura incentiva o sujeito a expressar o mundo por si mesmo, pois ela diz o que a pessoa é e o leitor interioriza com mais intensidade as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção.

De acordo com Soares (2009), o letramento pode ser compreendido como sendo o ato de ensinar a ler e escrever, ou seja, a apropriação da leitura e escrita por uma pessoa ou um grupo de indivíduos. Nesse sentido, ao se envolver com as práticas de leitura e escrita, o indivíduo adquire maneiras diferentes de pensar e, conforme entendimento da autora, o sujeito altera a sua condição social e cultural a partir da aquisição de conhecimento. E, ainda, por meio da escrita "armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço" (Cosson, 2014, p. 16).

No entanto, o letramento literário não promove uma mudança de nível ou classe social e cultural, mas de acordo com Soares (2009), muda o lugar social, a maneira de viver em sociedade, se inserindo na cultura, modificando as relações com outras pessoas, com o contexto e com os bens culturais. A leitura da palavra ou a leitura crítica do mundo é pautada pelas condições históricas, políticas e sociais, ou seja, a leitura implica sempre em uma percepção crítica, interpretação e "reescrita" do lido. A atividade literária impacta as vivências cotidianas e até mesmo as expectativas de um viver em sociedade sob o entendimento das pessoas privadas de liberdade (Freire, 2001). Ao ler, o educando passa a compreender a leitura e ter uma visão crítica do seu mundo.

Assim, a leitura faz surgir os resultados das interações e novas propostas de leitura são sugeridas e precisam ser acolhidas para se tornarem bem-sucedidas. Conforme Perissé (2011, p.10), em cada livro se estabelece uma amizade nova entre o autor e o leitor e, assim, leitor e autor compartilharão emoções e sensações e compreenderão melhor o enigma do mundo e ficarão admirados com o aspecto imprevisível do ser humano.

Ainda, conforme Perissé (2011), a prática frequente da leitura é que cativa o leitor, e Demo (1996, p.24) afirma quanto é importante que o leitor pense o que lê, busque sentido, pois vai "aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender". Segundo Alves (2009), o autêntico leitor é aquele capaz de desvendar os segredos das palavras, enquanto os falsos leitores se manteriam surdos aos seus apelos secretos.

Dessa forma, é possível entender que a função da leitura e da escrita é estimular a aquisição e produção de conhecimento e permitir a formação de uma consciência crítica sobre as condições de vida na qual estão inseridos os sujeitos. No entanto, o ato de aprender a ler e escrever deve trazer algum significado e possibilitar o aprendizado e interpretação das informações no intuito de encontrar uma solução para os problemas e estimular as decisões a serem tomadas, portanto, "a leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real" (Freire, 2003, p. 29).

Segundo Demo (1996, p.24), entender o significado de um texto é ter condições de

estabelecer relações entre o texto e o que ele quer dizer, e compreender, indagar, perceber e dar sentido àquelas palavras. Nesse sentido, a palavra leitura não apenas se refere aos textos escritos, mas também está ligada ao tempo e espaço, onde acontece a escrita do texto e a sua leitura propriamente dita. A leitura não é apenas uma decodificação de códigos escritos, mas direciona para a necessidade de se compreender o ato de ler de maneira crítica, conforme aponta Freire (1999):

[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1999, p. 09)

Assim, antes mesmo de ler as letras que formam as palavras, o sujeito lê o mundo e interage com o seu ambiente desde os primeiros instantes de vida, a partir do seu nascimento. A leitura passa, então, a se tornar interpretativa e, ao interpretar um texto, produz significados e estabelece uma relação entre o leitor e o texto, permitindo, assim, que ele recrie a obra e, por meio de sua atuação, faça com que ela supere a condição de “mero artefato artístico a objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação”. (Zilberman, 2001, p.51).

Para Krug (2015, p. 09), “tão importante quanto formar bons leitores, será o desafio dos mediadores em sensibilizá-los para a grandeza da leitura”. Assim, o desafio é tornar a leitura uma atividade de prazer, descanso, satisfação, instrutiva e capaz de despertar o interesse pela vida, promovendo a educação como um direito fundamental à dignidade humana para que efetivamente as mudanças aconteçam.

O hábito de ler pode parecer algo simples e comum, mas de acordo com Freire (1991), a leitura exerce um papel fundamental por se revelar como um ato libertador, pois ser alfabetizado, aprender a ler e escrever é antes de tudo, ter a capacidade de ler o mundo e entender o próprio contexto de vida. E essa relação dinâmica que se estabelece com a realidade não é uma manipulação mecânica das palavras e, ao buscar um livro, o texto e o contexto se revela por meio da temática que desperta o interesse do indivíduo. E, de acordo com Sotelo (2012), a temática está ligada à alfabetização, apontando que “[...] percebendo o interesse em torno da temática, vem, preponderantemente, buscando abarcá-la e entendê-la não somente do ponto de vista científico e estético, mais também do ponto de vista estético e político” (Sotelo, 2012, pg. 1)

Conforme entendimento de Geraldi (1997), na instituição escolar não ocorrem leituras de textos, mas exercícios de interpretação, ou seja, simulam-se leituras. Portanto, é nesse

espaço, na sala de aula, que a leitura deveria ser uma atividade significativa, pois se torna alvo de circunstâncias que exterminam com seu processo de interação social. Dessa forma, o ato de ler não se esgota tão somente na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se prolonga na compreensão do mundo. Nesse sentido, primeiro acontece a leitura de mundo, que se dá na infância e, posteriormente, a leitura das palavras e, quanto mais se lê, maior será o desenvolvimento da capacidade de percepção.

Entretanto, nessa linguagem de mundo imediato, que é a primeira a ser assimilada, pode-se perceber a experiência das pessoas mais vividas, com suas crenças, gostos, gestos, receios e valores, que são contextos experimentados antes mesmo da leitura da palavra, pois a “literatura se constitui não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade” (Cândido, 2004, p.191). Essa percepção comunga com a ideia de Scoz (2004), ao afirmar que [...] a construção da leitura e da escrita depende das ocasiões sociais que aproximam a criança da linguagem. Sendo assim, a presença do meio e o contato da criança com materiais de leitura e escrita são indispensáveis para a construção de um conhecimento, cujo valor social e cultural não se pode esquecer (Scoz, 2004, p.69)

Nesse entendimento, é possível inferir que, quanto mais o livro se faz íntimo do mundo do sujeito, torna-se mais fácil compreender a leitura que se faz dele. No entanto, acredita-se que o indivíduo é estimulado a ler a palavra, e o ato de decifrar a palavra flui de maneira natural, porém, essa leitura não representa uma ruptura entre a leitura do mundo e a leitura do texto. Conforme entendimento de Scoz (2004), o meio é um fator importante para a formação do leitor, mas há um espaço vazio na sala de aula, pois deveria ser um ambiente adequado e favorável à prática de leitura, no entanto, ela não propicia muitas vezes essa atividade de maneira satisfatória.

A prática de leitura fortalece a capacidade de compreensão crítica do texto lido, no entanto, as propostas de leitura não devem ser entendidas como se fossem pílulas a serem engolidas pelos leitores. Entende-se, portanto, ser necessário compreender que cada leitor possui uma viva e dinâmica maneira de entender o que lê, e não se deve exigir uma memorização, mas que assimile o significado. Assim, a leitura se torna mágica quando se adentra no texto e não o memoriza de maneira mecânica, pois estimula o indivíduo a “expandir suas limitações, identificar e estender seus interesses, obter conhecimentos mais profundos de si mesmo e de outros seres humanos e da sociedade em que vive” (Alliende; Condemarim, 2005, p. 19).

Assim, a partir da prática da leitura, o leitor passa a não ser visto como um agente passivo ou um mero decodificador, mas ele muda sua maneira de pensar e adota outros

conceitos, opiniões e expectativas. Portanto, “o processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra” (Aguiar e Bordini, 1993. p. 81), e acrescenta-se a esse entendimento as palavras de Candido (2006):

“[...] a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo” (Cândido, 2006, p. 68).

Assim, pode-se afirmar que é inegável a importância da literatura enquanto manifestação artística da palavra oral ou escrita, e a sua representatividade para os seres humanos. E, por meio dela, os leitores se aproximam e ressignificam uma obra lida, interagindo entre si numa ação dinâmica, preenchendo os vazios percebidos no decorrer da leitura do texto.

#### 4.6 A linguagem e a literatura

A humanidade busca sempre suprir a insatisfação e desenvolver a consciência de se estar em constante evolução diante das ações praticadas no passado e que se projetam também para o futuro. E pela prática cotidiana da leitura, pode-se perceber um alcance que vai além da estimativa e, nesse contexto, o aporte ofertado pelo letramento literário despertará a sensibilidade, a curiosidade e a necessidade de cada educando questionar o mundo e o seu entorno, alimentando o desejo de mudar a sua condição, despertando suas humanidades, pois “ler é outro modo de ouvir” (Bagno, 2002, p. 14).

Segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana se ligam por meio da linguagem, pois a palavra está sempre carregada de um sentido, sendo o produto que forma a subjetividade, que é constituída e constituinte. Dessa forma, os campos interacionais são produtos e produtores dos gêneros de discurso que, por sua vez, mantém relação direta com o significado do meio social. Nesse sentido, é possível entender que a linguagem é a essência linguística das coisas e do homem, sendo a escrita uma atividade “interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções e crenças ou do sentimento que queremos partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele” (Antunes, 2010, p. 45).

Assim, a comunicação entre as pessoas se dá pela própria essência da linguagem expressa pelas palavras, ou seja, o ser humano se comunica por meio de sua própria essência espiritual (Benjamin, 1992, apud Proença, 2015). Pode-se inferir, portanto, que a escrita é um meio de uso da língua e cumpre diferentes funções na comunicação, pois ela traz em si concepções teóricas, com dimensão interacional e discursiva da língua. Dessa forma, o domínio da língua é uma das condições para que o indivíduo participe de maneira plena das diversas práticas sociais.

Nesse contexto, os textos orais ou escritos sempre estiveram presentes na história da humanidade, tanto em conteúdo como em forma, fazendo parte do cotidiano das pessoas, seja no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral, e mais amplamente como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Diante desse entendimento, percebe-se que toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e, está inevitavelmente ligada com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (Antunes, 2010, p. 47).

De acordo com Freire (1989), a educação propõe a subversão das ideias, das atitudes, do comportamento, ou seja, é sair do estado da ignorância e da inércia e agir, buscar mudanças. Acredita-se, portanto, que a escola exerce um papel fundamental no combate às desigualdades sociais, porém, ela deve se empenhar no sentido de formar leitores críticos, que consigam argumentar, de maneira oral ou escrita, e que tenham a possibilidade de analisar e relacionar dados, se expressarem, em prosa e em verso, os sentidos culturais em circulação (Antunes, 2010).

Segundo Goulart (2006), o letramento literário possibilita que o indivíduo modifique as suas condições iniciais nos aspectos social, cultural e econômico para desenvolver a sua capacidade cognitiva e potencial de crítica. Assim, pode-se entender que a escola não deve temer o que se mostra como novo ou demonstrar medo de se deparar com as diferenças e a variedade humana que compõem a comunidade escolar. Mas cabe à escola assumir e cumprir a função de agente modificador e transformador, tendo a possibilidade de efetivar a mudança e a aceitação do letramento como uma maneira de inclusão. Nesse sentido, a escola deve rever conceitos, interpretá-los e aplicá-los em suas práticas pedagógicas, conforme expressa Signorini (2004), ao afirmar que:

E como é a escola o principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento (Signorini

2004, p.161-162).

É pertinente, portanto, refletir sobre o papel social da escola e da educação não apenas para alfabetizar, mas desenvolvendo atividades de leitura, pois a aprendizagem se constrói também quando o sujeito lê. É estabelecida, pelo indivíduo, uma relação entre a leitura e o ensino no ambiente escolar e, assim, é estimulada a formação do leitor, possibilitando que esse sujeito possa agir sobre o mundo e compreender as suas ações sobre ele. No entanto, a leitura de um livro pode representar diferentes significados de acordo com cada etapa da vida do leitor, pois o que se expressa em cada leitura não são sentimentos, mas sentidos que se dá a cada texto, o que torna a leitura mais significativa (Cosson, 2014, p. 28).

O letramento literário, no entanto, se mostra como uma proposta de diálogo com as inseguranças e problemas que surgem no cotidiano e que podem se tornar um impedimento ou um obstáculo à formação do sujeito. Entretanto, aqueles que estão dispostos a se inserir no universo da leitura, buscam preencher o tempo ocioso e, ao mesmo tempo, conhecer histórias e encontrar algum conhecimento sobre o mundo.

#### 4.7 A literatura como imitação da realidade pela palavra

A literatura remete à ideia de imitação, sendo uma arte verbal que se manifesta por meio das palavras, e sua definição leva em consideração diversas questões, como a ordem social, histórica e cultural, exercendo um papel fundamental na construção do sujeito e cidadão. Segundo Aguiar e Silva (1993), o lexema literatura foi decalcado de um substantivo grego, derivando em diversas formas de se expressar. E, ainda, conforme esse autor, o lexema “literatura” foi encontrado na língua portuguesa num texto datado de 21 de março de 1510, pois a literatura sempre esteve presente e faz parte da história das civilizações, desde as mais antigas até as contemporâneas, sendo escrita em livros ou expressa por meio de figuras.

Aristóteles definiu como “modos de imitação”, ou mímese, a poesia, a tragédia, a comédia e a lírica. E o filósofo ainda justifica seu entendimento afirmando que “imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos tem o prazer em imitar” (Aristóteles, 2005, p. 21-22). Imitar, portanto, é congênito ao homem e faz parte de sua natureza, causando-lhe prazer. Assim, a literatura pode ser entendida como sendo a imitação pela palavra, ou a imitação da vida, que continuamente está sendo reinterpretada.

Conforme destacado por Danziger e Johnson, (1974, p. 18), a teoria da imitação

sugere, por um lado, que a literatura imita ou reflete a vida, ou seja, os temas abordados pela literatura resultam das experiências e vivência humanas e, por outro lado, a vida, ao ser imitada pela literatura, é reinterpretada e recriada, ou seja, “genericamente, a arte é uma imitação diferente segundo o material que utiliza; e a literatura é a imitação pela linguagem, tal como a pintura é imitação pela imagem, (...) a literatura é uma ficção: eis a sua primeira definição estrutural.” (Todorov, 1978, p. 15-16)

No entendimento de Aristóteles, a arte se manifesta a partir da interpretação do leitor e do espectador, que reconhece a capacidade do artista em representar bem até mesmo o que não é belo e pode causar repugnância. Assim, conduzido por preocupações de natureza estética, Aristóteles (2005), ao recusar o conceito platônico, define uma nova percepção do processo da mimesis artística. Ele destaca, portanto, o fato do prazer resultante da mimesis não ser explicado a partir do sentimento a respeito do mundo empírico, enfatizando a diferença no modo de recepção da realidade e da arte.

Nesse aspecto, essa ênfase na diferença entre o mundo empírico e a realidade da arte impulsiona o filósofo a valorizar o fazer poético e, assim, o faz focar na constituição das diferentes modalidades ou gêneros de poesia. A mimesis é entendida, portanto, como a imitação, estabelecendo separação entre os indivíduos que praticam as artes miméticas ou modo dos que representam a imitação. A imitação difere de acordo com o gênero que a literatura acontece, ou seja, “imitam por meios diferentes, ou objetos diferentes, ou de maneira diferente e não a mesma” (Aristóteles, 2005, p. 19). O objetivo do uso da linguagem, para os gregos, é, portanto, criar uma imitação da realidade, ou seja, há necessidade de uma língua que suporte a composição da obra considerada literatura.

Assim, a literatura não registra com precisão os fatos, mas é uma ficção e não se prende à verdade imediata e “por isso, a poesia encerra mais filosofia e elevação que a história; aquela anuncia verdades gerais; esta relata fatos particulares”. (Aristóteles, 2005, p. 28). O poeta, portanto, não está preso ou obrigado a se comprometer com a verdade, pois a poesia está acima da história.

A distinção entre literatura e as demais artes passa pelos seus elementos intrínsecos, pois a literatura obedece a condições inflexíveis: a da herança, a do meio, a do momento. A literatura, como as demais formas de arte, tem a capacidade de provocar no leitor um estranhamento diante da realidade, como se fosse vista pela primeira vez, sob um prisma diferente. De acordo com Cândido (2000), a literatura deve ser estendida e associada à expressão das relações que os sujeitos estabelecem entre si, afirmando, ainda que:

(...) não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto não se estabelecer a continuidade (transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo. (Cândido, 2000, p. 140).

E Coutinho (1978) informa que:

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. A verdade estética – desde Aristóteles que se sabe – é diversa da verdade histórica. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro. A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (Coutinho, 1978, p. 9).

E, seguindo esse entendimento, Chauí (1995), aponta para a literatura como sendo algo que denomina e se manifesta tipo uma “veia de recriação”. Assim, o escritor permite que a sua arte exponha um novo sentido à existência, porém, é uma maneira particular de perceber o mundo. Neste contexto, a criação de um público leitor que entenda a importância da literatura depende de enxergar a obra de arte não como “pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre, mas expressão de um sentido novo, escondido no mundo, e um processo de construção do objeto artístico (...) (Chauí, 1995, p.34).

No entanto, é preciso compreender a literatura num sentido abrangente, marcando a superação desta arte ao que possa reduzi-la à apresentação histórica dos aspectos formais da memória literária de uma nação, sendo estabelecida uma relação entre o sujeito-escritor e o sujeito-leitor. (Sodré, 1965, p. 6). Nesse sentido, o que se pode perceber é que esse encontro acontece no ato da comunicação de algo que existe e é comum a ambos, que traz à memória alguma identidade, mesmo que as lembranças tenham percorrido um longo período de tempo.

Ao ler um texto literário, é possível perceber que, sendo ficcionais ou verídicos, eles podem mexer com as sensações e emoções do leitor, produzindo efeitos estéticos diferentes em cada indivíduo. Assim, a literatura aguça o que é impalpável, deslocando o leitor da

realidade para a fantasia, conduzindo as pessoas à reflexão sobre a sua maneira de viver, de sentir, de dialogar e até mesmo de interagir com outras pessoas. As atividades que envolvem a imaginação são desenvolvidas a todo momento e Vigotski (2014) informa que:

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica (Vigotski, 2014, p. 4).

Então, a literatura pode ser entendida como um fenômeno sociocultural que se manifesta através da escrita, descrevendo fatos ou criando fábulas por meio da ficção e, com isso, ela contribui para a formação do pensamento social, impactando e influenciando o desenvolvimento humano. Dessa forma, mesmo a narrativa de ficção contribui com a formação social ao estabelecer um contraste com a realidade, expondo problemas pertinentes e que estão presentes na sociedade, pois a literatura, “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (Coelho, 2000, p. 27).

A escritora, professora Conceição Evaristo, marcou a sua literatura com o termo “escrevivência”, numa escrita comprometida com a sua condição de mulher negra em uma sociedade cunhada pelo preconceito. Esse termo conduz ao entendimento de uma escrita que reflete a vivência de cada sujeito, possibilitando conhecer a sua luta, suas conquistas e as marcas que ficaram na existência de cada um. E a autora define escrevivência como uma escrita retirada da vida, informando que:

C. E. – [...] aí eu usei o termo escrevivência, que na verdade quando eu usei escrevivência estou dizendo de uma escrita que nasce realmente de uma vivência, que não precisa ser minha vivência particular, né? É a vivência da comunidade, é a vivência do amigo que conheço... e que acabo também projetando como a minha vivência, a partir da experiência, né? [...] Mas escrevivência é isso, é essa escrita marcada pela vivência, que é marcada pela sua experiência (UEMG UNIDADE DIVINÓPOLIS, 2015, apud Oliveira; Sampaio; Silva, 2021, p. 173).

Nesse contexto, é possível entender a literatura como sendo a arte manifesta por meio das palavras, a expressão artística do ser humano em prosa, ficção, poesia, romance, versos, literatura técnica e o cordel. Assim, a maneira que se produz a literatura agrada a cada leitor de maneira específica, pois uns apenas desejam o entretenimento, outros buscam na literatura algum conhecimento ou querem preservar algum costume ou tradição peculiar a determinada

população ou região, pois “projeta seu conhecimento de mundo e sua capacidade de recombiná-lo, mental e imaginativamente” (Amarilha, 2006, p.75).

Ao ler, o leitor busca um sentido para as palavras e o desejo é desvendar aquele código escrito, e o hábito constante da leitura permite a esse leitor se identificar como um coautor e, assim, conforme Iser (1999), preencher no texto as lacunas deixadas pelo autor.

Assim, é possível concluir que um texto ganha vida por meio da imaginação do leitor e, a partir de suas vivências cotidianas, ele cria múltiplos sentidos que são vividos na ficção, formulando articulações, interpretações e desfechos possíveis. Portanto, por possuir um cenário fictício criado a partir da realidade do leitor, são criadas experiências de vida num envolvimento afetivo entre o texto e quem o lê. Esse contato permite a abstração que se repercute na capacidade de imaginar, antecipar e estimular o pensamento criativo do leitor, pois o repertório de experiências vividas pelo leitor ampliará a sua capacidade criativa.

#### 4.8 A leitura e a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos

O ensino da literatura tem como principal função a formação de leitores, porém, esse é um desafio para os docentes em sala de aula diante das novas tecnologias que desestimulam os estudantes a lerem um livro, seja no formato impresso ou digital. E, considerando o público da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que as dificuldades ficam ainda mais potencializadas, dada a especificidade desse público. No entanto, a prática da leitura estimula a construção de sentidos e a troca de percepções, informações e emoções e, de acordo com Amarilha, (2006), torna a experiência fictícia em experiência de vida em aprendizado.

Segundo Cosson (2014), introduzir a leitura em sala de aula, por meio da abordagem do texto, possibilita que os estudantes familiarizem com o conteúdo que será lido, se apropriem do tema e se posicionem de maneira crítica e consciente, não desmerecendo o texto em relação às regras gramaticais. Espera-se, portanto, que a formação docente permita conhecer as teorias e práticas de ensino de maneira a estimular o educando a refletir sobre as fontes de leitura que lhe são apresentadas durante o percurso de ensino.

O estímulo aos estudantes da EJA para a prática da leitura será fortalecido a partir da adoção de uma temática que se aproxime da realidade e da vivência de cada educando para que, assim, a leitura seja prazerosa e produtiva, e principalmente capaz de desenvolver o senso crítico individual. O estudante da EJA que chega ou retorna à escola traz consigo um amplo repertório de conhecimento de mundo já adquirido, por meio do contato com a linguagem no decorrer de suas vidas, porém, ainda não adquiriu ou está em processo de

construção acerca dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos. A escola, portanto, deve possibilitar a aquisição destes novos e importantíssimos conhecimentos para o desenvolvimento intelectual desse estudante e, conseqüentemente, sua inclusão social, pois atualmente, num contexto de extrema velocidade de produção de novos conhecimentos é preciso ter acesso a todo e qualquer tipo de linguagem existente.

Nesse sentido, destaca-se a importância do professor trabalhar com diversidades textuais em sala estimulando sempre a discussão sobre o texto que, num primeiro momento, deve ser um texto curto, como os contos, e que possuem muitos sentidos em uma única temática. Ao ler um conto, os leitores interagem com o texto e o questionam, permitindo, assim, se tornarem críticos e conscientes, entendendo que:

saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (Mortatti, 2004, p.15)

Dessa maneira, a leitura se apresenta como um instrumento que permite se posicionar de maneira crítica, “uma vez que a leitura será mediadora das relações entre os alunos e o mundo e, a partir dela, ele poderá interferir na realidade e reconstruí-la” (Belmiro, 2011, p.121).

Assim, pode-se inferir que um texto apresenta diferentes discursos e o leitor dialoga com as ideias do autor, renova os seus sentidos e obtém conhecimento a partir de sua vivência e de seu contexto social, pois “o leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto, o comendador identifica ou constrói saberes a partir destas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos”. (Jouve, 2012. p.137, grifo do autor).

Todavia, a partir da leitura de um determinado texto, o leitor se apropria e age sobre o conteúdo lido, porém, o ensino da literatura traz muitos desafios a serem enfrentados, como por exemplo, a escolarização da literatura. Segundo Soares (2011), o termo “escolarização” geralmente é utilizado no sentido pejorativo quando se refere a conhecimentos, saberes, e empregado em um sentido positivo em “escolarização da criança” ou “criança escolarizada”.

Ainda, de acordo com a autora, a leitura de livros nas aulas de Português ocorre em fragmentos a serem lidos, compreendidos e interpretados, e certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa e mais inadequada (Soares, 2011, p. 26). Diante disso, percebe-se que cabe ao docente, especificamente ao professor de literatura, adotar uma

nova prática, ou seja, não utilizar nas aulas os fragmentos de literatura, entendendo que nos livros didáticos há uma descontextualização destes fragmentos, visto que “é muito frequente a ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto, o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor do seu texto” (Soares, 2011, p.29).

Dessa forma, torna-se importante que o docente apresente aos alunos uma obra completa e não fragmentada, permitindo, assim, que os estudantes possam interpretar de uma forma mais coerente e contextualizada, pois "o desafio dos estudos literários é perseguir sentidos efetivamente presentes, não projetar na obra sentidos que não estão ali" (Jouve, 2012, p. 152). Esse autor diz, ainda, que uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto e, assim, para a compreensão de um texto literário, deve-se criar um quadro teórico, indicando uma perspectiva em que se pretende trabalhar ou criando hipóteses recuperáveis no texto.

Belmiro (2011) aponta que os alunos se sentem desmotivados a ler até mesmo devido ao conteúdo que o professor traz para a sala de aula. Como exemplo, pode-se inferir que o estudante da EJA pode não se interessar pela leitura de um texto infantil por não fazer parte do seu contexto social. E isso gera uma aversão à leitura e pode causar o desinteresse pelo ensino. Cabe ao docente, portanto, encontrar uma metodologia que aproxime o conteúdo que propõe a ensinar à realidade do educando.

Entretanto, não basta o docente desejar que o aluno seja despertado para a leitura, pois ele próprio precisa ser um leitor assíduo, ler como um hábito constante, quase que diário. No entanto, a leitura na EJA é uma prioridade porque ela fornece matéria-prima para a composição de textos e permite que o educando tenha contato com os diversos tipos de escrita e consiga construir os próprios textos, nos quais se pode perceber uma escrita biográfica e até mesmo autobiográfica.

#### 4.9 A leitura como arte socializadora

A arte pode ser interpretada como uma atividade de construção, que expressa conhecimento, que surge da intenção de um fazer artístico e tem como principal motivo a interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo. Nesse contexto, pode-se inferir que um texto literário possui uma carga estética e apresenta uma linguagem ficcional. De acordo com Ostrower, (1991, p.51), "é a linguagem da arte um dos caminhos através do qual dizemos quem somos e como nos comportamos enquanto cultura viva através dos

tempos".

Assim, ao escrever um texto, o autor se vale de enigmas, ambiguidades e metáforas, elementos que constituem o atrativo do texto literário por ser uma escrita bastante diferenciada, tratando a palavra de forma conotativa em seus mistérios e segredos. Assim, de acordo com Valladares (2015), a literatura se torna um instrumento artístico para se compreender o ser humano e o mundo, enquanto os escritores se mostram preocupados em compreender a alma humana. E Cândido (1972) afirma, ainda, que:

“a arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade...” (Cândido, 1972, p. 53).

Enquanto na Idade Média a arte revelou o divino, na concepção de beleza relacionada a Deus, no Renascimento a arte buscou o ideal da perfeição humana, por um padrão estético, moral e espiritual. Posteriormente, na modernidade, a arte adotou uma destinação ideológica, porém, não perdendo a magia que a ela é atribuída. Nos dias atuais, o homem busca, pela arte, superar o próprio cotidiano e, assim, absorver o mundo e controlar a realidade. Conforme expressam Yunes e Pondé (1988, p.10): “um dos papéis da arte na vida social, hoje [...] é a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo”.

Todavia, a arte é uma representação e muitas vezes mascara as diferenças sociais existentes, pois não é possível produzir uma arte que esteja desvinculada do contexto histórico ao qual está inserida. Assim, pode-se perceber que o fazer artístico cumpre uma prática ética e social, sendo, portanto, uma ideologia, comprometendo ou não a referência do mundo contemporâneo. Segundo entendimento de Barbosa (2001) a arte “refina os sentidos e alarga a imaginação, é o trabalho que a arte faz”.

Segundo Llosa, apud Sérgio (2009), “a literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas” e a sensação é de liberdade, de estar fora do tempo e do espaço, e a própria imaginação leva o leitor a não perceber os limites impostos pelo cotidiano e a rotina.

A arte é, portanto, um fazer social por sofrer a ação e a influência do meio e, segundo Cândido (2000), ela concentra-se de maneira mais evidente nas indagações acerca das influências do meio sobre a obra, sendo uma expressão social que traz em si a ideologia de

seu criador, do próprio artista, e somente terá algum impacto a partir do contato com o público, momento que acontece a interação. Dessa forma, a obra literária é, portanto, “um objeto social e, para que exista, é preciso que alguém escreva e um outro a leia” (Yunes; Pondé, 1988, p. 38).

Conforme observa Cândido (2000), a literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação. É, também, uma criação social, ou seja, o conteúdo social das obras em si e a influência que a literatura exerce no receptor, fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização social. Ao considerar que “a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo a necessidades imperiosas do homem e da sociedade”, de acordo com Cândido (1995, p.16), elas possuem uma função social, facilitando a compreensão e a emancipação humana dos dogmas impostos pela sociedade por meio da reflexão crítica e questionamentos permitidos e impulsionados pela leitura.

De acordo com Silva (1986, p.21), a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. Assim, é possível dizer que a leitura cumpre o papel social de transformar, na medida em que faz pensar de maneira crítica e, portanto, possibilita a emancipação e a assimilação dos valores da sociedade. De acordo com Silva (1985), “a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”. (Silva, 1986, p .22-23). Dessa forma, a leitura se caracteriza como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação, e potencialmente favorece a formação de leitores críticos e transformadores.

Ao pensar o viés cultural e social da literatura, percebe-se que é necessário democratizar o acesso e criar novos espaços para a disposição de livros e, assim, facilitar o desenvolvimento do hábito de ler. Assim, a biblioteca se configura como o local por excelência onde a leitura é acessível ou acontece como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitos, esse espaço se apresenta como a única oportunidade de ter acesso aos livros de ficção.

Em um ambiente de privação de liberdade percebe-se ser viável qualificar uma equipe que possa incentivar o hábito de ler, reconhecendo a leitura como uma forma de socialização e integração à sociedade, sendo que, por meio do hábito de ler, abre-se os pensamentos para novas perspectivas e projetos de vida. Diante disso, busca-se compreender os desafios impostos ao se propor adentrar nas questões da literatura, e entender que, por meio da disponibilidade literária, é possível construir uma sociedade mais justa e com menos

violência.

A literatura é compreendida, portanto, como um meio que se pode valer para promover mudanças na cultura, no pensamento e no comportamento, que precisa ser compreendida como uma atividade de lazer e que irá proporcionar uma nova visão e um diferente entendimento a respeito da vida.

#### 4.10 A leitura e a remição de pena

A leitura é a base do pleno exercício da cidadania e facilitadora dos processos educativos que acontecem ao longo da vida. Em um ambiente de privação de liberdade, a leitura pode ser recreativa e promover entretenimento durante o tempo de cumprimento de medida socioeducativa ou até mesmo como possibilidade de remição de pena em uma instituição prisional.

De acordo com Freire (2011), a prática de leitura se constitui um fomento para as mudanças sociais, e o que é possível inferir é que os adolescentes que chegam à instituição socioeducativa de privação de liberdade possuem um histórico de evasão escolar.

Assim, a leitura se mostra como uma oportunidade de alfabetização e possibilidade de criação de novos hábitos para a ocupação, em especial, do tempo, o que lhes permite fomentar a imaginação, ampliar o vocabulário, melhorar a escrita e a interpretação, além do estímulo à criatividade. Freire (2019, p. 25) enfatiza a força criadora do aprender, “[...] uma das significativas vantagens dos seres humanos –a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.”

No presente tópico, que aborda a leitura para remição de pena, há se considerar que os adolescentes menores de 18 anos, que cometeram algum ato infracional, não estão sujeitos a pena, mas cumprem medidas socioeducativas, de acordo com o Art. 18, do ECA. Nesse sentido, a abordagem da leitura em uma instituição prisional, onde pessoas adultas cumprem pena por terem cometido algum delito, se faz no sentido de reforçar a importância da leitura e a sua contribuição na reinserção do sujeito ao convívio social. Portanto, não se aplica aos adolescentes privados de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas a remição de pena por meio da prática de leitura, pois, na socioeducação, a leitura tem o caráter educacional, pedagógico, como componente do currículo escolar e facilitador da ressocialização do adolescente.

A remição de pena pela leitura não deve ser compreendida somente como uma

gratificação concedida ao apenado pela sua participação num projeto literário. Portanto, o intuito é que por meio do ensino da literatura e da leitura seja possível reinserir o indivíduo no universo social da linguagem e, assim, colaborar com o seu desenvolvimento e transformação para o convívio em comunidade. Dessa forma, pode-se entender o letramento literário como uma proposta de transformação social, pois a leitura é uma atividade que faz parte da natureza humana.

Nesse sentido, acredita-se que o hábito da leitura deve ser uma habilidade adquirida desde cedo, permitindo, assim, compreender o mundo ao redor, além de se tornar uma atividade até mesmo terapêutica. Diante disso, pode-se entender que o ensino da leitura no contexto escolar não deve ser compreendido somente como um instrumento de formação de cidadãos autônomos e críticos. O ensino da leitura, portanto, se torna numa maneira de confirmação de práticas sociais e letramento, que oferece possibilidades de participação e também para experimentar diferentes maneiras nos meios sociais letrados a partir dos múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (Kleimam, 2008).

Assim, a reflexão acerca das diferentes maneiras de se conceber e apropriar da leitura, leva à compreensão da sua importância e necessidade para as pessoas, e o ambiente escolar se mostra como um espaço genuíno de aprendizagem, não entendendo-a como uma prática mecânica ou pouco transformadora. Nesse sentido, as palavras se expressam como instrumentos de compreensão em todos os níveis de leitura, partindo da decodificação até a compreensão efetiva do texto lido. Dessa forma, a leitura torna possível que o leitor se posicione de maneira crítica a respeito do texto lido e mobiliza diversos aspectos cognitivos na aquisição de novos conhecimentos. Diante desse entendimento, a leitura e a escrita podem despertar a compreensão dos leitores e oportunizar

“um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem” (Oliveira, 2013, p.53).

A leitura, portanto, amplia a possibilidade de saberes voltados para o letramento, e os passos a serem seguidos e que se tornam a base dessa atividade envolvem a “escolha do tema, problematização do assunto, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos, delimitação e integração entre cada atividade e etapas da sequência, além da avaliação dos resultados” (Oliveira, 2013, p.54).

De acordo com Cosson (2014), a atividade de leitura não apenas privilegia os textos literários porque neles “se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo”, mas porque não se discutem as outras dimensões do letramento literário. Assim, a ideia do autor “deixa mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento da escola” (Cosson, 2014, p.76).

A sistematização do ensino de literatura, segundo Cosson (2014), encontra-se apoiada em três etapas do processo de leitura: as intervenções que o leitor realiza antes de ler, como o contato com os elementos extratextuais do livro (capa e orelha, por exemplo), ou seja, a antecipação da leitura; o ato de ler, quando o texto é decodificado no encadeamento das letras e palavras, realizando o processamento; as inferências do leitor em termos de conhecimento de mundo que detém, fazendo a interpretação. Entretanto, Cosson (2014) indica um caminho que se baseia na formação de uma comunidade de leitores e, como consequência, ofertando um repertório cultural que esteja em movimento contínuo e gradual no qual se insere o educando nos conhecimentos sobre literatura a partir da prática. No entanto, o diálogo em uma comunidade tem uma dimensão fundamental para o letramento e, por meio da prática, acontece a troca de opiniões e informações.

Assim, a remição pela leitura se mostra como uma importante política pública afirmativa que induz à reflexão acerca da maneira que cada sujeito deve ser inserido no processo de letramento pela leitura. E, ainda, torna-se necessário compreender como os leitores serão formados e de que maneira a leitura literária poderá contribuir para a ressocialização e humanização do apenado.

Entende-se, portanto, que essas questões se desdobram no interesse de se efetivar outras ações de política pública afirmativa, visando esse público e suas especificidades. Nesse sentido, pode-se entender que a leitura é uma atividade necessária não somente no âmbito educacional, mas também como atividade contínua e permanente nas questões que abordam a condição humana, estimulando uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada de várias formas.

A leitura pode ser percebida como uma atividade que leva a entender, a sonhar, ler por prazer, por curiosidade ou para aprender, porém, a leitura pode ser percebida como um ato dialógico. Nesse contexto, o leitor se torna um coautor, buscando pistas e fórmulas que lhe permite reformular hipóteses, aceitando ou rejeitando possíveis conclusões. E, ainda, o leitor se vale de estratégias que se baseiam num conhecimento linguístico, na sua experiência e na própria vivência em sociedade.

Dessa forma, é possível inferir que a leitura e o letramento na escola coabitam em

práticas sociais de interação com a linguagem, permitindo a expansão e a criação de releituras em situações de comunicação diversas. E, por essa razão, a ideia que se tem de língua, de texto, de gênero, de compreensão do sentido e de leitura literária expressam a linguagem como sendo um conjunto de atividades e ações que permitem formar a comunicação verbal ou não verbal, com contextos diferenciados em seus aspectos socioculturais.

No entanto, as práticas de discurso e a linguagem são elementos das relações sociais em diferentes contextos. Entretanto, novos sentidos e significados para as palavras são definidos por meio das transformações e mudanças que ocorrem no uso cotidiano da língua falada ou escrita. De acordo com Antunes (2003), [...] nas sociedades letradas, a escrita está presente como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades das pessoas, seja no trabalho, na família, na escola e na convivência social, e mais amplamente como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Assim, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (Antunes, 2003, p. 47-48).

Assim, estudos acerca do letramento suscitam reflexões sobre as práticas sociais da escrita e leitura numa concepção de atividades discursivas, que possuem múltiplas funções e que não se separam dos contextos aos quais se desenvolvem, impulsionando o processo de letramento literário. Nesse contexto, conforme entendimento de Cosson (2014), é possível compreender a dimensão do uso social da escrita até mesmo como forma de assegurar o seu domínio.

Diante desse entendimento, é possível refletir sobre a maneira que se pode mediar as atividades com leitura e o letramento literário desenvolvidas com pessoas privadas de liberdade, no intuito de auxiliar na educação e permitir que esses sujeitos ressignifiquem as suas relações sociais por meio das práticas sociais e do uso da linguagem. Nesse sentido, a partir das percepções dos docentes e discentes, deve-se propor leituras que estimulem o letramento literário e também o uso social da linguagem, e perceber como cada sujeito se apropria da palavra conforme a experiência individual, observando essas características por meio das produções de texto.

É possível, portanto, perceber que por meio das práticas sociais da escrita que compõe o cotidiano humano, há diferentes maneiras de se expressar, articulando fala, leitura e escrita que refletem diferentes contextos de vivência em sociedade. No entanto, o entendimento sobre o uso social da língua e da escrita é plural, e sua diversidade e como as pessoas reagem revela os diferentes espaços e tempos que envolvem sujeitos situados no espaço e no contexto

histórico, suscitando ao letramento, conforme aponta Soares (2009), ao afirmar que “o letramento não é apenas a habilidade de ler e escrever, mas também um processo que engloba habilidades linguísticas, cognitivas, psicológicas, metacognitivas de natureza heterogênea” (Soares, 2009, p. 68).

Além das práticas sociais da leitura e escrita, é possível encontrar em uma obra literária textos que direcionam para a compreensão acerca do conhecimento humano. Nesse sentido, a leitura é entendida numa forma mais ampla, ou seja, a experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (Cosson, 2014, p. 17).

Dessa forma, compreende-se a força humanizadora que a literatura possui, porém, ela não torna o sujeito melhor ou pior, mas o humaniza em sentido profundo, porque o faz viver com todas as contradições e vicissitudes que a vida oferece (Cândido, 1995). Estudar a literatura é, portanto, perceber e explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, e entender, por meio do texto, como cada sujeito é, estimulando a si mesmo a ressignificar a própria existência e as relações humanas estabelecidas entre as pessoas. No entanto, ao propor uma atividade de leitura a determinado sujeito ou grupo de pessoas, deve-se pensar não apenas nas diversas possibilidades de leitura, mas entender que uma leitura pode ser “um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem” (Oliveira, 2013, p. 53).

A escola, portanto, compartilha o conhecimento que foi construído pela sociedade, incentivando a formação de uma nova visão de mundo, mesmo que o sujeito esteja em um ambiente privado de liberdade. Assim, no universo das prisões, a escola tem seu significado e atribuição para a educação, e a educação escolar poderá contribuir para a transformação da realidade. Dessa forma, como uma constituição social, a escola tem o desafio de pensar que a educação é política e a escola não é um espaço neutro ou uma ilha isolada das divergências da sociedade, mas um canal de transmissão da cultura universal (Aranha, 1990, p. 32). O letramento literário, portanto, é compreendido como uma extensão de letrar, ou seja,

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (Souza; Cosson, 2013, p. 102).

Nesse entendimento, as ações educacionais devem ser redimensionadas no sentido de direcionar o processo de letramento literário e a experiência do texto literário deve ter como foco o ensino. Assim, as leituras literárias a serem oportunizadas devem ter como proposta propiciar o letramento literário por ser uma prática social que precisa ser ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza (Cosson, 2014).

Assim, oferecer livros não significa apenas estimular a intimidade com os exemplares, mas afinidade com a linguagem e os diferentes sentidos que se pode obter em variadas formas de ler a si, o espaço onde se encontra e o próprio mundo no qual está inserido. As obras literárias, portanto, são convites à liberdade de interpretação por colocar o leitor diante de ambiguidades e da própria linguagem da vida. Entretanto, pode-se perceber que, a cada época, a leitura de obras literárias acontece por algo que move o sujeito, sendo, portanto, necessário preparar o aluno para uma leitura que acrescentará não apenas dias de remissão, mas uma experiência que lhe permitirá saber da vida, do mundo, das coisas, por meio da experiência do outro, e até mesmo conhecer um pouco do universo do próprio autor, e perceber que o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (Cosson, 2014, p. 27).

Nesse sentido, acredita-se que por meio da leitura é possível estimular o leitor a perceber que as leituras das narrativas não contam apenas histórias que induzem a experimentar emoções e sentimentos, mas também se revela numa oportunidade de participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Assim, o ato de ler é ter contato com a atividade de escrita e também estabelece um diálogo entre autor e leitor, que interpreta e torna mais sólida a prática social da leitura, acessando o conhecimento, a informação, a cultura e as características específicas da escrita.

Segundo Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é uma atividade natural ou uma herança genética, ou seja, não se trata de uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Entender o que um texto diz ou pretende dizer exige habilidade, interação e trabalho, e ao interpretar um texto, é possível se inserir no mundo e num modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Portanto, a educação associada à experiência da leitura permite um saber que ultrapassa a escolarização, ou seja, é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (Cândido, 1995, p. 174).

Nesse entendimento, pode-se inferir que a literatura, por meio do letramento literário, é possível formar leitores que consigam manusear os instrumentos culturais da sociedade,

valendo-se da leitura e da escrita nos diferentes contextos e construindo novos sentidos para si e para o mundo. Assim, pode-se apreender que o letramento literário no cárcere contribuirá na formação do educando e também na construção de sentidos não apenas para interpretar a obra lida. Dessa forma, estabelecer-se-á um diálogo profícuo com outros textos, compreendendo, assim, as relações, as ações e as práticas sociais a partir do uso da escrita e leitura, da linguagem e de seu potencial comunicativo, na arte e em todas as suas manifestações de bens incompressíveis ofertadas à sociedade desde a sua criação.

Dessa forma, as práticas de leitura e letramento literário conotam um importante significado, pois os educandos são motivados ao contato com a literatura e também há a obrigatoriedade da produção textual, na qual a escrita, que é outra modalidade da interação, pressupõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à leitura e à fala. Diante desse entendimento, acredita-se que essas atividades de letramento literário possam formar

[...] leitores capazes de experienciar toda a forma humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (Cosson, 2014, p. 29).

Nessa percepção, é possível entender que o letramento literário amplia os repertórios de informação e favorece o conhecimento de linguagem e discurso e compreensão de mundo. Entretanto, o educando privado de liberdade poderá, por meio da leitura, incorporar novas ideias, conceitos e informações sobre as coisas e a vida, entendendo melhor os acontecimentos, as pessoas e até mesmo o espaço que ocupa na sociedade.

Dessa forma, o hábito de leitura favorece a construção do conhecimento que se realiza por meio das relações sociais, num diálogo permanente entre o leitor e o autor, inseridos no objetivo da leitura. Assim, a leitura de um texto literário abre uma oportunidade para uma interação ressignificada com o mundo e, portanto, a leitura do texto é tão importante quanto as respostas que se obtém a partir da reflexão que se faz sobre ela.

Nesse sentido, a leitura pode ser entendida como uma prática e um discurso que precisa ser compreendida de maneira crítica pelo leitor, e ao professor cabe fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (Cosson, 2014, p. 47). Cândido (1995) explica, com muita propriedade, que a linguagem literária possibilita ao ser humano criar, num dado tempo e lugar, um texto ou uma obra que

pode mexer com outro ser humano, em outro tempo e lugar. Ainda, segundo o autor, o escritor, ao produzir um texto, não percebe o leitor, mas as palavras e, também, o leitor não percebe o autor, e também somente enxerga as palavras. Entretanto, o professor deve tão somente se apropriar da obra como objeto físico, e também não ter consciência nem do autor, nem do leitor.

## **5 A COLETA E A ANÁLISE DOS DADOS**

A teoria desenvolvida sobre um determinado tema e destinada a ser estudada é fundamental para estruturar e orientar uma pesquisa acadêmica, pois é por meio dessa teoria que se obtém o suporte para a interpretação e articulação dos dados, além de auxiliar o pesquisador a se esquivar de possíveis armadilhas que possam surgir na análise e interpretação dos dados para construção e comprovação das hipóteses. Nesse sentido, a teoria é a direção durante todo o processo de investigação, oferecendo a fundamentação necessária ao processo.

Entretanto, as leituras sobre métodos de pesquisa científica evidenciaram limites e desafios que se apresentam de natureza ética ou metodológica. Assim, uma pesquisa acontece por diferentes meios e permeia o contexto dos pesquisadores e pesquisados e, no caso específico, o presente estudo se dividiu em etapas, até a coleta dos dados e posterior análise para finalização da dissertação.

A pesquisa iniciou a partir do estudo da bibliografia que favoreceu o entendimento das definições acerca do ensino da literatura na socioeducação e como o professor pode mediar as atividades de leitura com as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e, privadas da liberdade. Assim, o objetivo do questionário foi identificar o grau de entendimento dos professores a respeito da mediação da leitura literária e as possíveis ações desenvolvidas com o intuito de incentivar a leitura como prática recorrente.

De acordo com Minayo (2001) apud Amaro, (2017), o ciclo de pesquisa se dá em três etapas, ou seja, a primeira, é a fase exploratória, quando acontece o levantamento dos aspectos referentes ao objeto de estudo, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. Na segunda etapa, acontece o trabalho de campo, quando ocorre a coleta de dados e, por fim, na terceira fase é realizado o tratamento dos dados obtidos, que consiste da ordenação, classificação e análise propriamente dita dessas informações.

Na elaboração do questionário, optamos por organizar as questões de maneira que

fosse possível, primeiro, identificar um pouco o perfil do docente participante da pesquisa e, posteriormente, direcionar para as perguntas mais específicas a respeito de seu entendimento e práticas em sala de aula. O questionário foi enviado por e-mail aos professores, pois a partir do primeiro contato, eles alegaram questões como distância e pouco tempo disponível para encontros presenciais. Esses professores atuam em mais de uma instituição e têm o tempo muito restrito, razão pela qual optamos pelo envio do questionário e recebimento das respostas por e-mail.

A proposta de pesquisar a importância da leitura para as adolescentes em um centro socioeducativo foi apresentada no processo seletivo e, após aceita pelo Programa Promestre – FAE – UFMG, iniciou o percurso dos estudos. Os primeiros semestres foram dedicados à integralização dos créditos exigidos pelo programa.

A pesquisa de campo foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UFMG, que emitiu o Parecer Consubstanciado nº 6.755.569, datado de 10 de abril de 2024. Optamos pelo método de pesquisa semiestruturada, sendo elaborado e aplicado um questionário com perguntas específicas no intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa que se desenvolveu em etapas.

A pesquisa foi realizada no Centro Socioeducativo São Jerônimo, em Belo Horizonte, onde estão acolhidas adolescentes do sexo feminino e trans, tendo como sujeitos da pesquisa três professores que lecionaram na instituição. E, também, foram entrevistados outros cinco professores que atuaram em outros Centros Socioeducativos que acolhem adolescentes do sexo masculino.

Num primeiro momento, para iniciar a coleta dos dados, foi contatado o centro socioeducativo onde se desejava coletar as informações dos docentes que atuam naquela instituição, sendo solicitada a autorização para realização da pesquisa. Entretanto, como não recebemos permissão para acesso em tempo hábil, buscamos contatar os docentes que já atuaram na socioeducação para o envio do convite para participação no estudo.

Foi elaborado o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando sobre riscos e benefícios da pesquisa, resguardando a inviolabilidade da intimidade, vida privada, honra e imagem dos respondentes. O roteiro de perguntas e o TCLE foram enviados e analisados pelo CEP.

Devido a falta de tempo para encontros presenciais, alegada pelos professores que concordaram em participar da pesquisa, foi enviado, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, para que fosse lido e assinado e devolvido ao pesquisador. A partir da assinatura do TCLE, o pesquisador enviou ao docente participante da pesquisa o

questionário com as perguntas a serem respondidas, sendo orientados a se expressarem livremente, além das questões abertas constantes no rol de perguntas.

De acordo com Nogueira (2002), em uma pesquisa “os questionários abertos têm como vantagem a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um item, servindo de base para a futura elaboração de um questionário fechado” (Nogueira, 2002, p. 3). Segundo esse autor, como regra geral, a sequência de questões inicia com abordagem com temas abertos, de fácil resposta e visando envolver o respondente.

No decorrer da pesquisa, foi enfatizado aos docentes participantes da pesquisa que se sentissem confortáveis e seguros, sendo lhes garantido o compromisso com os critérios de uma pesquisa responsável e ética, e com toda a liberdade para que eles interrompessem sua participação a qualquer momento, caso se sentissem desconfortáveis, constrangidos ou coagidos, conforme expresso no TCLE.

Assim, os dados a serem analisados neste capítulo foram obtidos por meio da aplicação de um questionário com 23 perguntas fechadas e abertas que foram respondidas por 8 professores que lecionam no Centro Socioeducativo São Jerônimo e também professores que lecionaram em unidades socioeducativas, em Belo Horizonte. É pertinente esclarecer que foram consideradas e analisadas, neste trabalho, somente as perguntas específicas e que conduzem ao entendimento da percepção docente quanto à importância da literatura como recurso pedagógico e da prática de leitura para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privadas de liberdade. Esse critério foi adotado por compreender que as perguntas de caráter pessoal não são relevantes para os objetivos da pesquisa.

Foram considerados como dados qualitativos aqueles oriundos das respostas discursivas presentes nos discursos dos sujeitos respondentes. Diante dessa perspectiva, o estudo partiu da busca por entender a percepção dos professores acerca da importância do ensino da literatura e a prática da leitura na socioeducação, bem como conhecer de que maneira os adolescentes acessam o material a ser lido e como acontece a mediação da leitura literária em um ambiente de privação de liberdade. E, ainda, buscou-se compreender se há um entendimento a respeito do impacto que a leitura possivelmente exerce na vida dessas adolescentes.

Consideramos, portanto, identificar na primeira pergunta a faixa etária a qual se enquadra o docente, sendo disponibilizados grupos etários em períodos compreendidos a cada cinco anos. A segunda questão traz a informação acerca da formação atual do professor, sendo mencionados os níveis e a modalidade de ensino, se presencial ou a distância. A partir da terceira questão, buscamos conhecer a disciplina ministrada pelo professor, pois entendemos

que a leitura e a interpretação de textos está presente em todas as disciplinas escolares e a prática de leitura é uma atividade interdisciplinar.

As perguntas compreendidas entre a nove até a vinte e três permitiram a escrita livre, ou seja, o professor poderia se manifestar como e o quanto desejasse, sem apontamento de limite ou restrição de escrita. As ideias poderiam fluir livremente em detalhamento do entendimento teórico e sua prática em sala de aula. As perguntas também buscaram conhecer o contato do professor com a leitura e, a partir dessa compreensão, entender especificamente a sua prática docente em sala de aula.

E, ainda, tornou-se pertinente perceber as perspectivas acerca das possíveis contribuições da leitura para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, privados de liberdade, visando a futura ressocialização desses adolescentes, após cumprido o tempo de internação. Assim, as informações obtidas a partir das respostas às questões apresentadas no roteiro permitiram compreender como a leitura literária é mediada em um centro socioeducativo.

Os resultados do estudo foram analisados de acordo com as perguntas elaboradas no questionário, que foi respondido na íntegra pelos 8 professores entrevistados. É pertinente destacar que os participantes da pesquisa exercem ou exerceram suas atividades pedagógicas de ensino em uma Unidade Socioeducativa, em Belo Horizonte.

## 5.1 Categorias e análise dos dados

### 5.1.1 Faixa etária e formação dos docentes

A faixa etária dos professores participantes da pesquisa e que preencheram o questionário varia entre 36 e 60 anos, com formação nos níveis de graduação, especialização e mestrado, ministrando diferentes disciplinas, porém, com entendimentos convergentes a respeito do ensino da literatura e a importância da prática de leitura na socioeducação. Na análise dos dados, os professores foram identificados como “Professor”, acrescido do numeral 1 a 8, conforme a ordem de respostas.

### 5.1.2 As disciplinas ministradas pelos docentes

Os professores responderam ao questionário e afirmaram lecionar as disciplinas Geografia, História, Matemática, Educação Física e Língua Portuguesa. O Professor 7

complementou dizendo que *“A predominante é o Português, mas já ministrei aulas de Inglês, Artes, Práticas Comunicativas e Criativas e exerci por 3 vezes o cargo de coordenação”*.

### 5.1.3 Transcrição das respostas

À questão acerca se os professores acreditam que o ensino da literatura auxilia na ressocialização, todos foram unânimes em responder que *“Sim”*. O professor 6 acrescentou: *Acredito nessa possibilidade se houver um propósito para além de um conteúdo disciplinar e o Professor 7 disse: Sim. A literatura auxilia no andamento da medida, trazendo conforto, conhecimento, companhia e possibilidades. É sabido e possível que o adolescente próximo da leitura e das obras está mais sujeito à entender, assimilar e apropriar-se das mudanças.*

Indagados acerca do gênero ou estilo de leitura que mais agrada ou traz satisfação aos professores enquanto leitores, foram citadas as atualidades, notícias, poesias, romance, literatura espírita, textos relatando fatos históricos, filosofia, misticismo, espiritualidade, livros diversos, revistas, quadrinhos e jornal. E essa informação também reflete nas respostas mencionadas quanto à preferência a algum gênero literário, sendo citados os romances, as poesias, as notícias e outros gêneros.

No entanto, a frequência da leitura, considerando o tempo decorrido entre os dias atuais e a última leitura de um livro completo, demonstra que o hábito de ler diz respeito a textos aleatórios e não de livros. Assim, pode-se perceber pelas informações que 3 leem numa frequência diária e 5 mensalmente. Dessa forma, o menor tempo decorrido a partir da última leitura de um livro completo aconteceu há um mês e o maior há dois anos.

O potencial da leitura na formação dos estudantes foi considerado positivo na opinião de todos os professores entrevistados, porém, ao serem questionados sobre a prática de leitura exercida em sala de aula, os professores se manifestaram da seguinte forma:

Professor 1: Pouco, devido a defasagem de leitura dos adolescentes. Com isso, estes apresentam desânimo em continuar na aula;

Professor 2: Sim, não quanto gostaria;

Professor 3: Sim;

Professor 4: Sim, com notícias e atualidades, sempre;

Professor 5: Sim, sempre levo textos com abordagens diferenciadas do livro didático;

Professor 6: Como disse, acredito e reconheço o potencial. Porém, é preciso elaborar um projeto que coloque o aluno no centro dessa proposta de formação (humana, social, ambiental, cidadã), pela leitura.

Professor 7: Sim. A leitura contribui para melhor entendimento, ampliação do vocabulário, percepção e está diretamente ligada à todas as áreas do conhecimento.

À questão apresentada sobre o gênero literário mais trabalhado em sala de aula, dois professores afirmaram que as notícias chamam mais a atenção enquanto os demais afirmaram ser a reportagem, os contos e outro afirmou não ter nenhum gênero específico. O Professor 6 complementa que trabalhou com poesias, poemas, romances, notícias, cartas. As experiências exitosas eram as que contemplaram a literatura marginal, letras de músicas, principalmente o rap. O Professor 7 afirma trabalhar textos informativos, notícias, contos, fábulas, textos informais. O Professor 8 disse ter se apropriado da poesia, crônica, ficção científica e outros que tinha a ver com o tema trabalhado.

Com relação ao gênero literário que as adolescentes mais se identificam e gostam de ler, os professores apontaram os contos, a ficção, a mitologia, a biografia, as notícias, atualidades e aventuras, sendo o preferido pelos meninos e o romance e aventura pelas meninas. O Professor 7 disse que “Eles têm muita afinidade com histórias em quadrinhos, notícias/reportagens (principalmente as que envolvem a sociedade diretamente) e contos. O Professor 8 disse que os estudantes do socioeducativo preferem a crônica e a poesia”.

As leituras de um livro ou um texto são avaliadas pelos professores. Professor 4 salientou que principalmente se a leitura estiver relacionada ao conteúdo ensinado e o Professor 7 disse que Sim. Roda de conversa e discussões sobre temas e subtemas possíveis e reflexões.

Com relação ao entendimento se o ensino da literatura e a prática de leitura em sala de aula é um recurso pedagógico, todos os professores responderam que *sim* e, no entendimento do Professor 7, *Sim, a leitura está em tudo*.

E semelhante compreensão engloba a ideia de que a leitura favorecerá a ressocialização das adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e estão com a liberdade restrita e, neste caso, os Professores afirmam que *Sim* e alguns destacam:

Professor 2: No pouco que eles falam sobre a leitura, os adolescentes colocam os aprendizados na leitura em seu projeto de vida.

Professor 3: as adolescentes que querem ler, aproveitam melhor o tempo. Professor 7: *Sim. A literatura auxilia no andamento da medida, trazendo conforto, conhecimento, companhia e possibilidades. É sabido e possível que o adolescente, próximo da leitura e das obras, está mais sujeito a entender, assimilar e apropriar-se das mudanças.*

Quanto à percepção se há diferença entre ensino da literatura e a prática de leitura na escola socioeducativa e demais escolas, a percepção e o entendimento dos professores são os

seguintes:

Professor 1: Quando autorizado, os alunos do socioeducativo leem muito mais que os alunos da escola regular;

Professor 2: A literatura, tanto na escola como no socioeducativo, tem uma prática de obrigação, o que afasta os estudantes dessa disciplina. Já a prática de leitura apresenta algo mais recreativo e, assim, o estudante enxerga mais sentido;

Professor 3: No socioeducativo há uma resistência maior em aceitar a leitura;

Professor 4: Sim;

Professor 5: Não tenho certeza, pois não é meu conteúdo diário;

Professor 6: A restrição da liberdade impõe muitos desafios. Ao pensar na elaboração de um projeto para o ensino de literatura, no socioeducativo é, de fato, imprescindível, envolver todos os atores da comunidade escolar. Não que isso não seja necessário fora desse contexto. Mas ele impõe um grau de dificuldade que pode inviabilizar a proposta. Professor 7: Como dito anteriormente, a leitura, para os sujeitos que se encontram em privação de liberdade, é uma forma de conforto e companhia. Distantes e limitados quanto ao uso dos meios de comunicação, principalmente o celular, o jovem vê na leitura uma forma de amenizar o sentir-se só; além de sentir que a leitura contribui para que o tempo passe. Ao se apropriar desse hábito, o adolescente passa a sentir necessidade, cada vez mais, de acesso aos livros. E até sem perceber, torna-se leitor efetivo. Numa escola onde o estudante tem a liberdade para outros feitos, nem sempre a procura por livros é frequente, haja vista a existência de outras opções, a não ser que ele tenha interesse maior pela leitura.

Com relação à possível contribuição do ensino da literatura e prática de leitura para as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade, os professores disseram que:

Professor 1: Na verdade, minha experiência tem sido somente com os maiores de idade, masculino e feminino;

Professor 2 apontou que Eu percebo somente na prática de leitura, o ensino da literatura cativa o estudante;

Professor 3: Sim, ficam menos arredios;

Professores 4 e 5: Sim;

Professor 6: Como trabalhava poesias, poemas, romances, notícias e cartas, era possível reflexões bem interessantes.

Professor 7: Sim. Informação, conhecimento e ampliação do vocabulário.

Professor 8: Sim. A leitura muitas vezes ameniza a saudade dos familiares e fazem

eles viajar para lugares mesmo estando em privação de liberdade.

Questionados se as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas podem ler um livro a qualquer momento que desejarem ou se há um momento, espaço e tempo específico para a prática de leitura, as informações foram:

Professor 1: Todos os interessados precisam ter autorização para levar seus livros escolhidos para as selas;

Professor 2: A prática de leitura é realizada dentro dos alojamentos em seus momentos livres;

Professor 3: Os adolescente têm acesso à biblioteca;

Professor 4: Há momentos específicos nas atividades escolares, pedagógicas e no tempo livre nos alojamentos;

Professor 5: Sim, inclusive levar para o seu alojamento;

Professor 6: No período em que atuei, a qualquer momento, não.

Professor 7: Isso depende da Unidade Socioeducativa. Em alguns centros, é permitida a entrada do livro no alojamento, em outros não. Isso também está ligado ao comportamento dos adolescentes no que tange ao bom e mal uso das obras. Durante o momento da escola, é possível o contato com livros e materiais de leitura; sem nenhuma objeção.

Professor 8: Pode no alojamento e na própria biblioteca e sempre tem projetos literários que possibilita e incentiva o gosto pela leitura. Exemplo: caminhos literários, pelo CNJ – Conselho Nacional de Justiça, Caixa Estante, Biblioteca Pública, Leitura na Medida, pela UFMG.

Às pergunta se os professores apontaram, também, alguma alteração no comportamento e atitude de alguma adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e que leem com mais frequência, nesta questão, as respostas foram:

Professor 1: Alguns pedem livros e gostam mesmo da leitura, são mais tranquilos, sim;

Professor 2: Sim. A medida socioeducativa para esses estudantes é mais leve;

Professor 3: Sim, ficam mais calmas, mais acessíveis;

Professores 4 e 6: Sim;

Professor 5: São mais atentos e participativos, e principalmente sustentam um debate na defesa de seu ponto de vista.

Professor 7: Já. A argumentação, tanto na escrita quanto na oralidade, pontos de vista, posicionamentos e outros são mais embasados, sábios e coerentes em adolescentes que praticam a leitura.

A mudança percebida nos adolescentes foi para melhor e positiva na opinião de todos

os professores e o Professor 3 ressalta que a mudança, mesmo sendo sutil, foi percebida, e o Professor 4 afirma que *a mudança ocasionada pela leitura sempre é para melhor, pelo menos foi assim na minha experiência com as práticas de leitura e escrita literária e criativa*. Geralmente, os estudantes começam sem muito interesse devido às dificuldades escolares, mas aos poucos vão se empoderando e percebendo suas capacidades. Consequentemente, consolidam habilidades curriculares e desenvolvem mais autonomia.

Professor 8: Sim. A leitura para alguns adolescentes passa a ser um hábito e as mudanças percebidas no comportamento dos adolescentes é sempre para melhor.

Com relação ao tempo permitido aos adolescentes internados no centro socioeducativo para se dedicarem à leitura, os Professores 1 e 4 entendem não ser suficiente; o Professor 2 compreende que sim, que é suficiente; o Professor 3 avalia que o tempo é suficiente, considerando a resistência à leitura; o Professor 5 afirma não ter certeza se o tempo destinado aos adolescentes para ler é ou não suficiente e o Professor 6 diz não estar mais inserido neste contexto, portanto, não respondeu. O Professor 7 completa que *como dito na resposta 19, depende das normas de cada unidade. Quando as obras ficam disponíveis no alojamento, o tempo é suficiente sim*. O Professor 8 afirmou que o tempo é suficiente quando há projeto que envolve todos os adolescentes e até os colaboradores.

De acordo com a avaliação dos professores entrevistados, o gênero literário que mais desperta a atenção e os interesse dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição de liberdade é, para o Professor 1 Crônicas e ficção científica; o Professor 2 diz serem os Gibis, poemas e ficção científica; o Professor 3 afirma serem os Quadrinhos, gibis e poesia; o Professor 4 acreditar ser Biografia; e o Professor 5 diz que os adolescentes se interessam por Romance, contos, notícias e atualidades. O Professor 7 também afirma ser Ficção Científica, Contos e Crônicas; além das HQ's a leitura preferida dos adolescentes.

O Professor 8 disse que *o gênero literário varia muito, tem época que temos mais adolescentes que gosta da prática de leitura e tem época que encontramos adolescentes que têm o gosto por revista em quadrinhos, e tem época que ninguém gosta de ler. Diante disso, observamos a importância de projeto que envolva e promove a leitura. Penso que esse incentivo tem que começar na escola em geral. Essa garantia de leitura não tem que ser trabalhada só quando o adolescente está em cumprimento de medida socioeducativa*.

## 5.2 Análise das respostas ao questionário

A partir da análise das respostas dos professores às perguntas do questionário, é possível inferir que nos Centros Socioeducativos onde esses docentes atuam, não há uma biblioteca com a disposição de livros ou publicações de acordo com o estilo ou gênero preferido dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. E, conseqüentemente, não existindo uma biblioteca, também não há um bibliotecário, considerando este profissional importante na socioeducação.

De acordo com Lynton (1851, apud Ranganathan, 2009, p. 23), “uma biblioteca é um arsenal, um depósito de armas. Livros são armas, seja para guerra, seja para autodefesa”. No entanto, é possível perceber que uma significativa parcela da população vive à margem da sociedade e que mal tem condições para viver com dignidade e, por isso, torna-se dificultado o acesso à biblioteca ou ao livro, que precisa ser encarado como um direito básico e não como artigo de luxo, como afirma Castrillón (2011):

A leitura, cito novamente Emilia Ferreiro (2002), é um direito, não é 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. 19).

Dessa forma, diante da compreensão acerca do entendimento dos professores, torna-se relevante entender que a falta da prática da leitura é um problema que atinge os variados segmentos da sociedade. No entanto, a partir das respostas às perguntas, é possível inferir que os docentes entendem a leitura como um fator importante no processo de reflexão e que a leitura também é vista como uma espécie de lazer com conteúdo.

Ao ler um texto, busca-se compreender e interpretar o que está escrito de maneira a entender que essas ações se relacionam, interpretando as ideias do autor. Barone (1982; 2004a,b; 2005; 2006; 2007 apud Porcacchia; Barone, 2011), ao estudar a relação entre leitor e texto literário, observa que a função da leitura de histórias possui dupla função, ou seja, transmite valores e sentidos de uma cultura, e também é terapêutica na medida em que o leitor encontra no texto lido elementos ligados à sua própria indagação sobre a vida, seus conflitos, valores, desejos e crenças.

O fazer docente no centro socioeducativo, bem como a percepção dos professores que atuam na escola socioeducativa, comungam com a ideia de Geraldi (1984, p.86) apud Scoparo; Scoparo (2013, p. 7), ao afirmar que, para que o ensino da leitura seja bem sucedido,

a escola deve trazer para o seu interior o princípio do prazer de estar naquele lugar. E, com relação à prática de leitura, igualmente é preciso sentir satisfação em ler, e é esse prazer que incentiva o hábito cotidiano da leitura.

Os professores participantes da pesquisa reconhecem a importância da leitura para os adolescentes e entendem que a prática livre e prazerosa de ler um texto pode promover e transformar a escola num espaço favorável à aprendizagem significativa dos sujeitos que se encontram naquele lugar, pois [...] reaprender a linguagem do prazer, reconhecê-la e desenvolvê-la na leitura é uma forma de resistência a uma concepção utilitária (e burguesa) de leitura (Lajolo, (1994, p.27) apud Peliser, 2015).

Assim, os professores apontam para o reconhecimento da importância da leitura para melhorar a relação entre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e entendem a mediação da leitura como uma prática social construtiva.

Nesse sentido, por meio das atividades de leitura, é possível estabelecer um diálogo entre o mediador e o leitor, construindo significado a partir da ação comunicativa. Dessa forma, o leitor não apenas recebe e decodifica a mensagem, mas participa ativamente como sujeito social, constrói novos significados em torno da leitura a partir de sua experiência pessoal e seu contexto social e cultural, que poderá ser aceita ou rejeitada. (Martín; Barbero, 1997 apud Alencar et al., 2020, p.4).

De acordo com Amaro (2017), o primeiro contato dos estudantes com o livro deveria acontecer na biblioteca, estimulando a formação de leitores e transformando aquele lugar em um espaço de descobertas, a partir das potencialidades de diversos textos. Segundo Yunes (2010 apud Amaro, 2017, p.31), “a recepção de um texto, quer ele se apresente mais fechado em seus sentidos (normas e doutrinas), quer ele se apresente mais aberto (palavra sagrada, poética), carece de um leitor curioso e estimulado para se colocar diante da palavra”.

Os participantes respondentes da pesquisa apontam, portanto, que a leitura é emancipatória e apresenta inúmeros benefícios, preenchendo o tempo ocioso e melhorando a sua visão de mundo. E, ainda, os professores percebem que a leitura favorece melhorias na comunicação, interpretação e escrita.

Dessa forma, é possível entender a leitura como uma prática social que, segundo Peliser (2015), é considerada essencial para entender e interagir com o mundo. Os docentes entendem, portanto, que para a leitura fazer sentido, é preciso estimular o leitor a atribuir significados ao texto lido, compreendendo-o a partir dos seus conhecimentos prévios e relacionando a interpretação do texto ao seu próprio entendimento e sentimentos.

As respostas que os professores deram ao questionário apontam que há convergência

no entendimento acerca da importância da leitura para os adolescentes acolhidos pelo Sistema Socioeducativo. Assim, foi possível perceber que os professores entendem que a leitura não só se torna um lazer para os adolescentes, mas também favorece o processo de aprendizagem e melhora as relações entre os jovens que cumprem medidas socioeducativas.

O entendimento dos professores é unânime quanto à importância da leitura na formação do educando e para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Eles compreendem, também, que ler palavras vai além da conversão das letras em sons, mas é atribuir significados que possam fazer sentido e melhorar a convivência e vivência do leitor em relação ao mundo. E esse percurso é favorecido pelo próprio professor como mediador ou facilitador da aprendizagem, favorecida pela prática da leitura se torna um momento importante na vida do adolescente em um espaço socioeducativo.

Conforme apontado nas respostas às questões do questionário, pode-se entender que os professores percebem benefícios na leitura, que ajuda a ampliar horizontes e até mesmo a preencher o tempo de ócio. E mesmo que a disciplina não seja especificamente de Língua Portuguesa, os professores disponibilizam aos adolescentes textos informativos, descritivos, narrativos, anúncios, notícias, quadrinhos ou relatos históricos.

O que se pode inferir é que o espaço é a sala de aula e o momento é durante as aulas para que os adolescentes tenham contato com os textos que o próprio professor providencia. Percebe-se, portanto, que a biblioteca no Centro Socioeducativo se tornaria um espaço específico para leitura e um tempo disponível para que os adolescentes pudessem ler com assiduidade, possibilitando ao jovem o frequente contato com os livros.

Acredita-se, portanto, que dentre os desafios enfrentados pelos professores em trabalhar a leitura em um contexto de privação de liberdade seja exatamente a falta de livros. E este fator pode desestimular até mesmo os professores, pois eles percebem a limitação na oportunidade de promover a socialização e, conseqüentemente, a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Assim, é possível concluir que os professores participantes da pesquisa acreditam que o ensino da literatura é um recurso pedagógico e a leitura é uma das formas de promover a ressocialização, pois se mostra como uma enriquecedora atividade que concilia prazer e aprendizado. Nesse sentido, a leitura, associada a outras atividades, estimula o jovem em conflito com a lei a refletir, analisar seus conceitos e seu ponto de vista em relação ao mundo, que pode ter sido deturpado devido a fatores inerentes à sua própria história.

O entendimento dos professores é compartilhado com Ribas e Ziviani (2007, p. 50), afirmando que “[...] o acesso à informação é a condição fundamental para o desenvolvimento

da cidadania, um pré-requisito para os direitos civis, políticos e sociais”. No entanto, para que haja um efetivo fazer pedagógico, visando a ressocialização dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, faz-se necessário prover os espaços escolares socioeducativos de condições que permitam a escolarização e profissionalização.

A leitura, portanto, possibilita ao leitor ir além da decodificação da linguagem verbal escrita, mas é uma ação reflexiva, atribuindo sentido ao texto e estabelecendo uma relação com o contexto e as experiências prévias do sujeito leitor. Assim, a leitura será sempre precedida de uma finalidade concreta e que atenderá a um determinado objetivo que se faz presente no contexto da realidade do leitor.

Entende-se, portanto, que a leitura é uma prática social e leva o leitor a refletir e até mesmo a encontrar a solução para um problema prático. De acordo com Kleiman (2008), ao ler, é acionado um sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a socialização primária do indivíduo, ou seja, o grupo social em que nasceu e foi educado. No entanto, a leitura como prática social é complexa, pois está ligada às raízes, às origens socioculturais e, também, à formação da cidadania.

## **6 RECURSO EDUCACIONAL**

As informações obtidas por meio das respostas ao questionário foram analisadas e proposto, como Recurso Educacional, a produção de um livro virtual de crônicas. Considerando que uma crônica é um gênero narrativo que tem o foco no cotidiano, pode-se entender que esse tipo de texto oferece oportunidades de reflexão acerca da vida diária, do sujeito e da sociedade.

A narrativa da crônica é composta por observações e opiniões do autor, escrita em uma linguagem acessível para que seja possível estabelecer uma ponte entre o texto e o leitor. Nesse sentido, a escrita das crônicas ora proposta como Recurso Educacional deve abordar, de maneira crítica, informativa e educativa temas que fazem parte do contexto social das adolescentes e do ambiente socioeducativo. Além desse aspecto, é possível também abordar, de maneira informativa, questões da cultura, esportes, política e principalmente a importância da leitura e da educação.

As crônicas devem ser textos curtos, transitando entre a prosa e a poesia, o humor e crítica, sendo uma forma de expressão literária única, que captura instantâneos da vida, traduzindo a essência da existência humana de maneira sutil e impactante.

A produção do livro virtual de crônicas e sua leitura tem como objetivo estimular os

educadores a refletirem acerca da sua atuação em unidades socioeducativas, junto aos adolescentes que se envolveram em algum ato infracional e cumprem medidas socioeducativas e se encontram privados de liberdade. E, ainda, é possível inferir que o livro de crônicas pode se tornar um recurso pedagógico para leitura nas aulas com os alunos do sistema socioeducativo.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura pode ser considerada uma importante aliada no favorecimento à ressocialização dos jovens que cumprem medidas socioeducativas e estão em regime de internação, com restrição à liberdade. E o ensino da literatura, bem como os espaços e momentos destinados à prática da leitura, devem ser apropriados como um recurso pedagógico de estímulo à aprendizagem, conforme entendimento dos próprios professores.

Os docentes que atuam na socioeducação percebem a importância dos espaços de leitura, bem como a disponibilidade de diversos tipos de textos aos adolescentes, como suporte à escolarização e também à profissionalização enquanto internos na instituição. Além desse fator, deve-se considerar a necessidade da existência de uma biblioteca nas instituições de internação, o que deveria ser uma regra e não exceção.

A percepção dos docentes permite inferir que a leitura é significativa para melhorar as relações entre os adolescentes, enquanto internados, mas também estimula a reflexão, favorece a aprendizagem e prepara o jovem para sua reinserção no convívio com a sociedade.

Entretanto, apesar de todo esforço dos docentes, há obstáculos e desafios a serem vencidos e, dentre eles, podem ser percebidos a ausência de um espaço ou biblioteca nos centros de internação socioeducativa, a falta de um bibliotecário que atue como mediador e que possa orientar e acompanhar o adolescente às publicações, bem como opinar sobre a escolha dos textos a serem lidos e até mesmo se mostrar disponível a discutir o entendimento atribuído pelo adolescente à leitura realizada.

Conclui-se, portanto, que a leitura sozinha, exercida de maneira isolada, sem acompanhamento, mediação e orientação, não salvará os adolescentes de reincidirem em outros delitos. A leitura, por si só, não tornará a ressocialização fácil e não será um bálsamo, um conforto ou a solução de todos os problemas para as famílias e para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e que estão privados da liberdade.

É possível perceber os desafios os quais os professores enfrentam cotidianamente para exercerem as atividades pedagógicas de ensino em um centro socioeducativo. No entanto, é

possível entender a leitura como um componente indispensável que contribui para melhorar o comportamento entre os adolescentes e favorece a ressocialização desses socioeducandos. E, por meio da prática de leitura no sistema socioeducativo, torna-se possível exercer uma mediação não violenta, entendendo-a como alternativa para favorecer e facilitar, o mínimo possível, o retorno desses jovens ao convívio social e estimulá-los ao exercício pleno da cidadania.

Espera-se, portanto, que o ensino da literatura seja sempre apropriado como um recurso pedagógico e que a leitura possa ser uma prática cotidiana, recreativa, prazerosa, educativa e mediada por profissionais que percebam a importância dessa atividade como facilitadora da aprendizagem. E, por fim, que o ato de ler seja, em qualquer lugar e a qualquer momento, um estímulo à reflexão para o aprendizado, o exercício da cidadania e também para a plena liberdade.

No entanto, este trabalho não esgota as possibilidades de estudo acerca do ensino da literatura e o incentivo à prática de leitura como recurso pedagógico e também recreativo em ambientes onde há privação de liberdade. O que se pode vislumbrar a partir da pesquisa realizada é que há muito a ser feito no sentido de promover atividades de leitura de maneira gradativa até se torne um hábito e uma atividade prazerosa para cada sujeito que se encontra em situação de restrição.

O que se espera, portanto, é que a busca por livros e o hábito de ler seja uma atividade cotidiana exercida voluntariamente por qualquer indivíduo, que esteja ou não privado de liberdade. Nesse sentido, o que se pode entender é que a leitura se traduz em diversos benefícios que refletem numa melhor interpretação de si e do contexto social ao qual o sujeito está inserido.

A leitura é, portanto, um estímulo à imaginação e, por meio da leitura acredita-se ser possível melhorar a percepção individual, as relações interpessoais, auxiliando e favorecendo a aprendizagem e as relações entre as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio; BORDINI, Eliana B. T.; LIMA, Renato Sérgio de. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana**. São Paulo Perspectiva. [online]. 1999, vol.13, n.4, pp. 62-74. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/VL6ChVVNZ8h788wdLxdkJVD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 de abril de 2024.
- AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI Maria da Glória. **Literatura e Formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1993.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8a ed. Coimbra: Almedina, 1993.
- AGUIAR, Alexandre. **Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: perspectivas e desafios**. Revista Paidéia, Ribeirão Preto, v. 6, n. 7, p. 201-212, 2009.
- ALENCAR, Patrícia Vargas et al. **Sequência didática na formação de leitores: uma proposta para a mediação da leitura literária em bibliotecas**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 16, p. 1-17, 2020.
- ALLIENDE, Felipe; CONDERMARIM, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. São Paulo: Artmed, 2002.
- ALVES, Mari-Angélica. **Outros modos de ler: a escola, a leitura e o leitor**. In: Ministério da Cultura. Cursos da Casa da Leitura 3. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009. P.24 a 35.
- AMARAL, Cíntia Wolf do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/240010>. Acesso em: 8 de setembro de 2024.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- AMARO, Vagner da Rosa. 2017. **Mediação da leitura em bibliotecas: revendo conceitos, repensando práticas**. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10840/Mediacao%20da%20leitura%20em%20bibliotecas.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.%20Vagner%20Amaro.%20PPGB.14.06.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 22 de maio de 2024.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Análise de texto: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ARISTÓTELES. **A poética clássica.** Tradução de Jaime Bruna. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

ARRAZ, Fernando Miranda. **No início tive uma sensação de medo: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência.** Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49759>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, L GIOVANETTI M. A. G. de C., GOMES, N. L..(orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: autêntica, 2005.

BAGNO, Marcos. **O espelho dos nomes.** São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal.** Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina. Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALBINOT, Édina Kolln; BALLESTER, Michele Maria; HOLTZ, Roseli Maria. de Souza; SEREMETA, Maria da Graça. **Projetos de incentivo à leitura.** 2012. Disponível em: <<http://www.ceciliameireles.com/principal/projetos--incentivo-a-leitura>>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** 6ª ed. - São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos** São Paulo: Perspectiva, 2001

BARCELOS, Cristiane da Silva. **Vozes do recriar textos: a produção literária do CASE, de Caxias do Sul, como representação do contexto socioeducativo em regime de reclusão.** 2018. Universidade de Caxias do Sul. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade.

Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4171/Dissertacao%20Cristiane%20da%20Silva%20Barcelos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BELMIRO, Celia Abicalil. **A leitura na educação de jovens e adultos.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Mária Zélia Versiani

(org.). *Escolarização da Literatura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2011.

BEZERRA, Mariotides Gomes. **Leitura e liberdade: o texto literário na escola socioeducativa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30911>>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BISINOTO, Cynthia. (2012). **Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências**. In E. Guimarães & J. Caixeta (Orgs.), *Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências* (pp. 11-31). Curitiba: Editora CRV.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 17.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de Março de 1824.

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>

Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.029**, de 9 de janeiro de 1881. Lei Saraiva. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/servicos-eleitorais/glossario/termos/lei-saraiva>>. Acesso em: 8 de setembro de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 5-A, de 9 de janeiro de 1958**. Alfabetização exigência cívica. Páginas 128-140. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001571.pdf>>

Acesso em: 13 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15379.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm)> Acesso em: 8 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)> Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário

Oficial da União. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a comissão nacional de alfabetização e a medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 25 abr. 2007. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009**. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária CNPCP. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192)> Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm)>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm)>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº. 12.594, de 18 e janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>

Acesso em: 10 de abril de 2024.

BUENO, James Nogueira. **Concepções docentes na educação de jovens e adultos em uma unidade prisional no sul de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Área de Concentração: Gestão, Formação e Desenvolvimento. Linha Pesquisa: Processos Formativos e Desenvolvimento. Varginha - Minas Gerais, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2354>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Significados das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus/AM: a perspectiva das meninas**. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16090>>. Acesso em: 20/10/2023.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v.9, n. 24, p. 803- Setembro, 1972.

CANDIDO, Antônio. **Literatura, espelho da América?** Luso-brazilian Review, n.32, p. 15-22, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura na evolução de uma comunidade**. (1954). In: Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000, p. 139-168.

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

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afeto**. São Paulo: Fundação Educar Dpaschoal, 2002.

CARRENHO, Silvanira Migliorini; KIMURA, Marcia Regina de Souza; VEGAS, Dirce Aparecida Izidoro; ANTONIO, Fernanda Peres. **Contribuições da leitura na formação do cidadão: exemplos que incentivam**. 2013. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/AQ67dIvg7YDn3E0\\_20\\_13-7-10-17-43-36.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/AQ67dIvg7YDn3E0_20_13-7-10-17-43-36.pdf)>. Acessado em 31 de outubro de 2023.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 11. ed. – Petrópolis,RJ: Vozes,2014.

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

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: Arte, Conhecimento e Vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLLADO, Danilo Medeiros de Santana. **O direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional no município de Belo Horizonte/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFEWV>>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

COLAVITTO, N.B e ARRUDA, A.L.M.M. **Educação de Jovens e Adultos - EJA: A Importância da Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2. Ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. (2006a), **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 2016. Fávero, O. Motta, E. (Orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

DANZIGER, Marlies K.; JOHNSON, W. Satacy. **Introdução ao Estudo Crítico da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1974.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola - Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan SA, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Autores Associados, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. (Trad. Stephania Matousek) Petrópolis: Vozes, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO ENDIPE, 16., 2012, Campinas. Anais Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1. P. 39-51.

FEIJO, R. B. ; CHAVES, M. L. F. **Comportamento suicida**. Em M. C. O. Costa & R. P. de Souza (Orgs.), *Adolescência* (p. 398-408). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (2002). **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 23 (79). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>> Acesso em: 10 de abril de 2024.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. **Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica**. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 179-197, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis Lisboa. Vozes Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. De Kátia de Melo e Silva. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: questões da nossa época. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FULGÊNCIO, Lúcia Monteiro de Barros; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educação como processo de reabilitação**. In: MAIDA J.D. (org.). Presídios e educação. São Paulo: Funap, 1993.

GALLO, Altx Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei**: perfil e intervenção. São Carlos, 2006. Tese (dout.) Universidade Federal de São Carlos.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 125p

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011, p. 333-361.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 2, n. 10, p. 357-363, 2005.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Sept/Dec 2006. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6r9zVjwGdrgwH5F4WWs47z/?lang=pt>>. Acesso em: 03 de novembro de 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: As setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, 2 v.

JOUVE, Vincent. **Porque estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da Prisão?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20/11/2023.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas – SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: 2007.

KRUG, Flávia Suassuna. **Rei Revista de Educação do Ideau.** V.10. n. 22- julho- dezembro 2015 Semestral.

LAJOLO, Marisa. **Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino.** In: ABREU, M. (org.). *Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE.* Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 113-128.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, SP. Ática, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério.** Fortaleza - CE: Demócrito Rocha, 2002.

MACHADO, Maria Margarida. 2012. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança.** Retratos Da Escola, 2(2/3).

Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.133>> Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

MACIEL, Diva Albuquerque. BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

MARCELLO, Dayse. **Gênese e trajetória das desigualdades de raça/etnia e gênero na escolarização de adolescentes em conflito com a lei.** In: MENDES, Cláudia Lúcia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. Organizadores. *Educação, Socioeducação e Escolarização.* Rio de Janeiro: Degase, 2016. P. 96 – 112

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos: trajetória de esperança.** Florianópolis: Insular, 2011.

MELO, Patricia Bandeira de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. (2014). **Mídia, consumo e crime na juventude: a construção de um traçado teórico.** Caderno CRH, 27(70), 151-164. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/LnM8dCVZb9Wx36NSqwNNkvp/?format=pdf&lang=p>>

t>. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Rio de Janeiro, Artigo Ciênc. saúde coletiva 17 (3). Mar 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>> Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação ).

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Ação Educacional, v. 15, nº 30, jul-dez/2004. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148/2105>> Acesso em: 01/09/2023.

NOGUEIRA, Rosângela Queiroz Garcia Leite. **Experiências de leitura em espaços de crise**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade de Cuiabá - UNIC. Programa associado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, e a Universidade de Cuiabá – UNIC. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/23097>>. Acesso em: 31/11/2023.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. 27 p. (Relatórios COPPEAD, 350)

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Revista Educar nº 9, Curitiba: Editora UFPR, 1999, p.83-100.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Ed. Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SILVA, Olívia Aparecida. **Entre e para além da literatura: um estudo da noção ‘escrivência’, de Conceição Evaristo**. Nau Literária. Vol. 17, nº 2, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/110421/65336>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade**. Revista Educação e Linguagens. Campo Mourão, v.1, n.1, ago/dez. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6340>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. São Paulo: CEVEC, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1973

PALACIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. **A adolescência e seu significado evolutivo**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-322.

PALANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas e 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. São Paulo: Saraiva. 2011.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: Por Vieiras e Alamedas**. Revista da FAGED. Nº 05, 2002.

PELISER, E. **A prática da leitura de fruição na educação de jovens e adultos**. Disponível em:

<<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/473/A%20PR%C3%81TICA%20DA%20LEITURA%20DE%20FRUI%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 192.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, ed. 1982.

PINTO, P. & SILVA, R. **Socioeducação: que prática é essa?** In I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: Editora da UFRN. 2014.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. 2011. **Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura**. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300012>>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

PROENÇA, Débora Maria. 2015. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão**. Disponível em:

<[https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Proen%C3%A7a%20Debora%20Maria\\_2015.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD_PPGEN_M_Proen%C3%A7a%20Debora%20Maria_2015.pdf)> Acesso em: 15 julho de 2023.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

RIBAS, Cláudia Silveira da Cunha; ZIVIANI, Paula. **O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva**. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/638/1614>> Acesso em: 22 de maio de 2024.

RESENDE, Jefferson Albernaz. **A educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional de Uberlândia -MG - 1998 a 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Área de concentração: História e Historiografia da Educação, 2021. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38913>>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

RÊSES, Erlando da Silva. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado** / Erlando da Silva Rêses, Dimitri Assis Silveira, Maria Luiza Pinho Pereira. - Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

RUMMERT, Sonia Maria. **Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas**. In: SOARES, L. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006, p. 123-140.

SALLA, Fernando Afonso. **As Prisões em São Paulo: 1822-1940**. São Paulo: Annablume, 1999.

SANTOS, Conceição de Maria Ribeiro dos; SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento; SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Dificuldades de leitura e escrita no 5º ano**. 2010. Disponível em:  
<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT\\_04\\_03\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_03_2010.pdf)>. Acessado em 31 de outubro de 2013.

SANTOS, Bianca Ferraz dos. **Leitura literária na socioeducação: ações de mediação da leitura nas unidades do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo**. 2022. Disponível em:  
<[http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13723/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Bianca%20Ferraz%20\(1\).pdf?sequence=3](http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13723/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Bianca%20Ferraz%20(1).pdf?sequence=3)>. Acesso em: 30 de setembro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SCOPARO, Dulcelei Aparecida; SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. **A leitura como meio de formação e prazer**. Disponível em:  
<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_port\\_artigo\\_dulcelei\\_aparecida\\_scoparo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_dulcelei_aparecida_scoparo.pdf)>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>>. Acesso em: 12 de julho de 2023

SÉRGIO, Ricardo. 2009. **Reflexões de Llosa sobre literatura**. Disponível em: [www.ricardosergio.net](http://www.ricardosergio.net)

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. 3. ed. Lisboa: Verbo, 1980. v. 2: A formação do Estado Moderno (1415-1495).

SIGNORINI, I. **Letramento e (In) Flexibilidade comunicativa**. In: KLEIMAN, A.B. Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004, p. 161 – 197

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marcio Fernando. **Desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos: um estudo de caso**. *Reves: Revista Relações Sociais*, v. 1, nº 4, p. 649-660, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3178/2102>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Do trabalho a escola: as contribuições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>> Acesso em: 29 de agosto de 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e

adultos. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs), *Escolarização da leitura literária*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Cartilha Sodré**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SOTELO, Daniel. **A importância do ato de ler – Paulo Freire**. Revista Científica FacMais, Volume. II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre. ISSN 2238-8427.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática e conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2. P. 101-107. Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>

Acesso em: 20 de abril de 2024.

SOUZA, Núbia Vieira de. 2020. **Sistema socioeducativo, EJA e práticas em psicologia: um estudo acerca da articulação entre o normativo, o teórico e o realizado**. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35552>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

SOUZA, Tatiana. **Análise discursiva da linguagem retórica punitiva de crianças e adolescentes infratores: linguagem e poder**. Revista de Direito Candido Mendes nº 18. 2013. Rio de Janeiro. P. 1-20.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação. Santa Maria . v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TERRA, Dinah. **Subprojeto de Licenciatura em: Educação Física**. Projeto apresentado à CAPES, em atendimento ao Edital 001/2011/CAPES. (mimeo)

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Lisboa, 1978.

VALLADARES, Eduardo. 2015. **Quais são as principais características do texto literário**. Disponível em:

<[https://descomplica.com.br/artigo/quais-sao-principais-caracteristicas-texto-literario/4\\_kD/](https://descomplica.com.br/artigo/quais-sao-principais-caracteristicas-texto-literario/4_kD/)>.

Acesso em: 20/10/2023.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer (4a ed.)** Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

VASCONCELOS, Simão de. **Crônica da Companhia de Jesus**. 3. ed. Petrópolis: Vozes/INL/MEC, 1977. v. 1

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas.** Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun, 2012.

VENTURA, Jaqueline Pereira; CARVALHO, Rosa Malena. **Formação inicial de professores para a EJA.** Revista Lugares de Educação, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 22–36, 2013.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16161>>. Acesso em: 14/01/2024.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I:** aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.

VOLPI, Mario. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2ªed., São Paulo: Ediouro, 2000.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

ZANETTI, Maria Aparecida. **As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos.** Caderno Pedagógico, n.2. APP – Sindicato, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Participante, sou Adirson Teles, mestrando, e estou realizando, juntamente com o Professor Walesson Gomes da Silva, uma pesquisa intitulada A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade, especificada nos termos abaixo e para a qual convidamos você a participar.

#### OBJETIVO GERAL:

Perceber se os professores compreendem a leitura como um recurso pedagógico na ressocialização das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conhecer a formação dos professores que atuam no centro socioeducativo e como eles entendem a prática da educação libertadora num ambiente de privação de liberdade;

Perceber em que medida os professores do centro socioeducativo interpretam a importância da literatura e da leitura na contribuição com a ressocialização das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;

Verificar se os professores do centro socioeducativo têm o hábito da leitura, com qual frequência leem e qual o gênero literário eles preferem ler ou adotam nas aulas; Compreender como a atividade de leitura é realizada nas aulas, qual a frequência e as possíveis contribuições que essa atividade pode oferecer às adolescentes privadas de liberdade.

#### MOTIVAÇÃO:

A motivação da pesquisa se desenvolveu a partir da reflexão sobre como exercer o ensino como prática da liberdade em um ambiente onde há privação de liberdade, entendendo, portanto, que a literatura possui uma função social, socializadora e libertadora, por meio da leitura e escrita criativa e imaginativa. Acredita-se, no entanto, que a leitura estimula a autonomia, a cooperação, a aprendizagem e a descentração da própria individualidade. Assim, projeto de pesquisa ora apresentado tem como proposta compreender em que medida os professores entendem a importância da leitura para a ressocialização das adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e estão privadas de liberdade. 1Conforme Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

#### MÉTODO:

Para obtenção dos dados, pretende-se aplicar a entrevista semiestruturada, com perguntas elencadas num roteiro que aborde as questões pessoais e profissionais dos docentes em exercício no centro socioeducativo. Essas indagações a serem apresentadas aos entrevistados devem abordar questões específicas que permitam entender o perfil do educador que atua com a socioeducação e também a sua percepção quanto às possíveis contribuições que a leitura

pode oferecer na ressocialização das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Com relação às questões profissionais e que abordem o tema a ser estudado, deve-se buscar perceber as especificidades da escola dentro do Centro Socioeducativo e o papel da escola na prevenção à reincidência e as possíveis possibilidades e limites impostos na prática do ensino percebidos por meio da atuação da escola. As entrevistas deverão ser realizadas individualmente e no próprio local de trabalho dos docentes participantes da pesquisa, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na análise dos dados, a proposta é utilizar o modelo do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), partindo do pressuposto que o indivíduo está imbuído do discurso da coletividade da qual ele faz parte.

#### PARTICIPAÇÃO:

O docente participante da pesquisa responderá as perguntas numa pesquisa semiestruturada.

#### DESCONFORTOS, DANOS E RISCOS:

O docente participante da pesquisa que se sentir desconfortável poderá, a qualquer momento, se recusar a responder às perguntas ou a participar da pesquisa em parte ou em sua totalidade. As informações obtidas serão analisadas com extremo sigilo e total anonimato, e a individualidade do participante, seus valores culturais, morais, sociais, religiosos e éticos serão também respeitados, pois os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Em caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá pleitear indenização nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

#### CONFIDENCIALIDADE E ÉTICA DO ESTUDO:

A identidade do participante será mantida em absoluto sigilo, sendo que os resultados do presente estudo poderão ser divulgados em congressos e publicados em revistas científicas. As interpretações e inferências manterão o respeito e a ética com o participante e com a instituição onde serão realizados os estudos. A confidencialidade das informações, a privacidade do participante e a proteção de sua identidade serão mantidos em sigilo, não havendo registro ou gravação em áudio ou vídeo.

#### BENEFÍCIOS:

A pesquisa não trará benefício direto ao participante, entretanto, os resultados que possam advir desse estudo poderão fornecer subsídios para o exercício da docência em uma escola de socioeducação, bem como servir de orientação ou guia para os futuros professores que exercerão atividades laborativas de ensino em um centro socioeducativo.

#### GARANTIA DE ESCLARECIMENTO:

Serão garantidos, pelos pesquisadores responsáveis, esclarecimentos adicionais ao participante da pesquisa a qualquer momento, caso sejam solicitados. O presente termo será confeccionado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

#### PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

A participação na pesquisa é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, e o participante pode retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo e/ou penalidade.

### CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO:

Estou de acordo em participar do estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa e aos possíveis riscos envolvidos na minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional a que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da minha participação a qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa, sendo garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo é livre e voluntária e não me trará qualquer econômico ou financeiro.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito livremente participar do estudo intitulado Apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade, desenvolvido pelo pesquisador e Orientador Professor Walesson Gomes da Silva e pelo mestrando Adirson Teles, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Assinatura:

### COMPROMISSO DOS PESQUISADORES:

Garantimos estar disponíveis para atender quaisquer dúvidas e/ou solicitação para esclarecimentos de informações no decorrer desta pesquisa. Contatos: Adirson Teles, Pesquisador/Mestrando PROMESTRE – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – Endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, sala nº 2027 – Pampulha – Belo Horizonte – MG – Telefone: 3409.3803; Professor Walesson Gomes da Silva, Orientador. Informações para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte – MG – CEP: 31.270-901 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Telefone: (31) 3409.4592 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

O contato do pesquisador destina-se para dúvidas gerais e sobre a pesquisa, sendo o contato do Comitê de Ética em Pesquisa para dúvidas éticas.

**ANEXO II**  
**ROTEIRO DE PERGUNTAS**

**QUESTIONÁRIO**

1 Qual a sua faixa etária?

- Até 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- 61 anos ou mais

2 Qual a sua formação?

- Ensino médio ou técnico
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Onde se formou?

Em qual modalidade:

- Presencial
- EAD
- Híbrido

3 Qual disciplina você leciona no centro socioeducativo?

4 Há quanto tempo você leciona em centros socioeducativos?

E neste local?

5 Você acredita que o ensino da literatura possa auxiliar na ressocialização?

6 O que você mais gosta de ler?

Tem preferência por algum gênero literário? Qual?

- Romance
- Poesia
- Poemas
- Contos
- Crônicas
- Terror
- Ficção científica
- Notícias
- Outros gêneros

7 Tem preferência por algum gênero literário? Qual?

8 Qual a sua frequência de leitura recreativa?

Diária

Semanal

Mensal

Anual

9 Há quanto tempo, mais ou menos, você leu o último livro completo?

10 Você acredita no potencial da leitura para a formação dos estudantes?

11 Você trabalha com a leitura em suas aulas?

12 Qual gênero de literatura você prefere trabalhar em sala de aula?

13 Qual gênero de literatura os estudantes mais agradam ou se identificam?

14 Você aplica algum tipo de avaliação para os estudantes após a leitura de um texto ou livro?

15 Você acredita que o ensino da literatura e a prática de leitura em sala de aula é um recurso pedagógico?

16 Você percebe que a leitura favorece a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição de liberdade?

17 Você percebe alguma diferença entre o ensino da literatura e a leitura como práticas na escola do centro socioeducativo e nas demais escolas da rede pública?

18 Você percebe alguma contribuição no ensino da literatura e a prática de leitura com os(as) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade?

19 Os(as) adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas podem ler um livro a qualquer momento que desejarem ou há um momento, espaço e tempo específico para a prática de leitura?

20 Você já percebeu alguma alteração no comportamento e atitude de algum(a) adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e que tem a prática ou a frequência de leitura?

21 Caso tenha percebido, essa mudança foi para melhor ou pior?

22 Você entende que o tempo permitido as(aos) adolescentes internos no centro socioeducativo se dedicarem à leitura é suficiente?

23 Na sua concepção e percepção, qual gênero literário mais desperta a atenção e interesse dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de restrição de liberdade?

## APÊNDICE

### RECURSO EDUCACIONAL

Histórias, Cicatrizes e Reflexões é uma proposta de um recurso educacional apresentado na dissertação de Mestrado intitulada *A apropriação da leitura como recurso pedagógico para os professores e suas possíveis contribuições para a ressocialização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e privados de liberdade*.

O objetivo é estimular a reflexão acerca da adolescência, as circunstâncias e condições sociais e a atuação dos educadores em unidades socioeducativas junto aos adolescentes que se envolveram em algum ato infracional, cumprem medidas socioeducativas e se encontram privados de liberdade.

Há de se considerar, portanto, a conscientização sobre a importância do papel da escola na prevenção ou até mesmo na diminuição da reincidência em outros delitos. As histórias relatadas pelas adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é um misto de realidade e ficção e se mostram estimuladores para a elaboração de projetos de vida, com a participação dos adolescentes, além de se buscar meios para acompanhar o egresso no retorno ao convívio social, articulando maneiras e métodos de atendimento a esses adolescentes que voltam à convivência familiar e social após o cumprimento de medidas socioeducativas.

## Histórias, Cicatrizes e Reflexões

Adirson Teles

### ENCONTROS

As atividades são desenvolvidas em uma sala de aula do Centro Socioeducativo e sempre estão presentes o professor e um agente que acompanha a adolescente.

As aulas sempre começam com uma conversa e até uma retrospectiva das atividades já realizadas.

As adolescentes lembravam da participação de algumas internas em uma radionovela e *podcast*.

Elas foram desafiadas a escrever o que desejassem, o que viesse à memória, e, a princípio, nenhuma delas se mostrou interessada a escrever, mas após algumas abordagens sobre a importância da leitura e escrita, cada adolescente recebeu uma folha de papel, um lápis e uma borracha, e começaram a escrever o que elas imaginavam.

Uma das adolescentes se identificou como fã e admiradora do escritor Mário Quintana, e também foi a que mais se sentiu empolgada a escrever textos até mesmo filosóficos e de profunda reflexão.

O tempo de participação das adolescentes foi encerrado e somente uma delas se mostrou disposta a escrever, elaborando um curto parágrafo e dizendo “ter escrito de todo coração e boa vontade”.

### ENTRE A DOR E A RAZÃO

Aquelas meninas vieram de longe, dos lugarejos ou pequenas cidades. Elas nasceram e viveram a infância em algum canto do interior. A cor da pele e a falta de recursos grita mais alto que qualquer relato.

A dureza da vida é igual à dureza do chão de terra batida, compactada, seca, dura, empoeirada. E muitas vezes sem recursos, sem um teto e até mesmo sobrevivendo com uma alimentação não digna, moldando a existência de quem se vê não só à margem, mas também marginalizado pela própria sociedade. E essa sociedade que julga, condena e pune, é a mesma que cria as condições para que as pessoas se tornem ainda mais infratores e transgressores das

regras que nem sempre são bem assimiladas ou fáceis de serem cumpridas.

A lei nem sempre reflete a realidade vivida nos centros urbanos e ignora quem vive nos diferentes cantos por onde se espalham aqueles que se sentem privados de tudo. Ninguém lhes garante os direitos mais básicos e um mínimo de dignidade.

A lei escrita e publicada desconsidera a dureza da vida, a precariedade e a negação ao que é considerado justo e necessário à sobrevivência humana. A pele vincada, torrada pelo sol, acostumada à poeira e às intempéries também se reflete nas mãos calejadas ou nos pés cascudos e que sequer sentem os espinhos que lhes cravam o couro da sola.

E as meninas ali nasceram. E logo elas se sentem sobrando e percebem que nem sempre foi uma escolha ou um desejo que elas viessem ao mundo, mas a gravidez foi um descuido e mais uma vida para dividir o pouco que já é insuficiente.

E ainda bem pequenas começam a assistir a um show de horrores que tende a se perpetuar por toda a vida, perante a ausência de iniciativas que possam ouvir o silencioso grito de socorro. As vozes não se calam por resignação, não silenciam por vontade própria, mas por perceberem que gritam no vazio e os ouvidos estão tapados. Ninguém as escuta e a dor de muitos não interessa a quem também não sente a mesma dor. O sofrimento de alguns não é percebido se não há identificação com o padecimento alheio.

A invisibilidade fere, ser ignorado é desesperançoso.

A porta de casa se abre num vazio que se reflete em diferentes vazios. Vazio de direitos, de dignidade, de comida, de assistência, de oportunidades. As portas se fecham e não há sequer um olhar de acolhimento que possa abrir-se para um pouco mais de esperança.

E no desespero de nada encontrar, de nada esperar da vida, acolhe a chance de se ter alguma coisa. O caminho se abre a uma possibilidade que mostra mais fácil, menos árdua, menos sofredora.

Se não há trabalho, não há renda. Se não há renda, não há comida. Se não há comida, há dor. O estômago dói, a cabeça dói, o coração dói e a alma corrói. Não há escolha, é preciso lutar por sobreviver e se é invisível às leis, aos direitos, à dignidade, que se faça visível, que rompam as barreiras, que se alcance o mínimo desejável.

E a corda sempre arrebenta para o lado mais frágil. E se lhes faltam as condições básicas à sobrevivência, sobram as punições, os castigos, a restrição.

A privação de liberdade e o isolamento é a maneira de se punir a infração cometida, a transgressão, o descumprimento das regras e atitudes impensadas. E assim, se revestem num grito de socorro, num pedido desesperado para serem percebidas, enxergadas e vistas como pessoas e não como coisas ou como uma ameaça. A privação de liberdade e o isolamento é

tão somente uma nova forma de castigo, pois privação e isolamento é o que se sentiu desde o nascimento.

E como ervas daninhas, elas são arrancadas de suas casas, extraídas de suas famílias, amputadas de suas histórias, do lugar onde nasceram, viveram e conviveram com as pessoas que elas conhecem desde os primeiros instantes de vida. E assim, por algum tempo ostentam um brilho nos pulsos, mas não é uma pulseira, não é uma joia, mas algemas que limitam os movimentos e impedem qualquer reação.

Vigiadas, as meninas são enfiadas em um carro e, pelo vidro, elas ainda podem ver o rosto molhado, as lágrimas escorrendo pelas faces e ouvem os soluços de um lamento por uma vida que ninguém desejou viver.

E ao sentir arrancar um pedaço de si, as perguntas invadem os pensamentos. O que foi feito da minha menina? O que fizeram da minha filha? Para onde ela está sendo levada? Como viverá longe de mim? Até quando estaremos separados? Quando ela retornará para casa? Quando poderei abraçá-la, cuidar dela, vê-la novamente em nossa casa? As indagações se atropelam, mas as respostas nunca satisfazem, nada explicam, nenhuma justificativa.

A saudade já começa a se incomodar naquele momento de despedida. O vazio causado pela falta de condições mais básicas se agrava pelo vazio da ausência e a casa parece grande demais. Falta alguém ali. O quarto está vazio. Os poucos pertences também permanecem no mesmo lugar, esperando um dia vê-la retornar e preencher aquele espaço que sempre foi dela.

E ali, longe da casa, distante do afeto, em meio a estranhos, não há conversa, não tem assunto, somente perguntas com respostas curtas e objetivas e, depois de um tempo, chegam ao destino. E que destino!

O enorme portão de aço é aberto, o carro entra. O portão se fecha, o carro para. A porta é aberta, todos saem do veículo. A algema só é retirada depois das primeiras conversas entremeadas ao medo, à insegurança, à incerteza. Ali será a sua casa por algum tempo. Aquele lugar será o seu recolhimento.

Não se pode ver o mundo lá fora, não poderá saber o que acontece do outro lado dos muros altos que protegem aquele lugar.

É um espaço de privação, como as privações sofridas ao longo da vida. E, assim, as meninas são enxertadas num lugar estranho, entre pessoas estranhas, com regras estranhas, em meio a tudo que tão somente é muito estranho.

E o simples ato de alguém passar pela rua, à frente daquele lugar já desperta a curiosidade e apreensão. O que acontece lá dentro? Como deve ser o viver e conviver ao transpor os portões de aço, protegidos por trancas, cadeados e chaves?

As indagações surgem e se atropelam, porém, ao passar pelo portão, ali mesmo na guarita, se tem uma leve noção do que se encontra no interior daquele lugar. Os corredores conduzem a um labirinto com muitas portas, corredores e caminhos que tornam possível se perder por aquele proposital emaranhado de possibilidades que não levam a nenhuma rota de fuga.

Quanto mais entra, mais se perde!

O caminhar insistente leva ao pátio, que também se abre para diferentes percursos e rumos.

As meninas são recolhidas e acolhidas por algum ato infracional, por cometerem alguma atitude que não condiz com as regras estabelecidas pela sociedade ou pelo descumprimento do que é considerado normal e que leva à restrição da liberdade.

Os gritos se traduzem na ansiedade por se ver livre, clamando pela liberdade. Liberdade para ser livre e ser livre para fazer o que bem deseja, o que lhe der na telha.

Mas fazer o que dá na telha nem sempre é compreendido como correto e muito menos aceitável. E na impossibilidade de se conviver com o diferente, com o transgressor, opta-se por isolar e retirar do convívio da sociedade aquelas pessoas que não aceitam as regras consideradas normais.

Ainda são adolescentes e, ao mesmo tempo, são vítimas de uma construção social que impele e repele, que estimula e reprime, que dá as condições de revolta e punição.

Como entender a sociedade? Como compreender um sistema que incentiva a falta, a restrição, que suprime direitos e ao mesmo tempo isola, castiga e priva a liberdade de quem grita por ser percebido, enxergado, visto como alguém e não como algo?

O normal é aceitar? O aceitável é resignar? O adequado é abaixar a cabeça, recolher em si e abrir mão da necessidade de ser visto e percebido como sujeito social e sociável?

O educativo é fazer aceitar as regras, as rédeas, as condições, e se calar?

Sim, são adolescentes. Uma vida longa pela frente! E que tipo de vida?

Uma existência marginalizada, violentada, infância roubada, juventude privada, liberdade amputada!

Sem dúvida, continuam adolescentes, e adolescentes que buscam no grito e na violência o direito de se expressar, a necessidade de serem vistas. Elas querem encontrar a mínima possibilidade de serem consideradas participantes da sociedade e com os mesmos direitos a viver junto dos demais.

A diferença forma a sociedade e torna a sociedade diversa e diversificada.

Tão somente são adolescentes a quem desde sempre lhes foi negado o direito à família, à dignidade, às possibilidades. E lhes foi oferecida a violência, a agressividade, a restrição, a punição, a limitação e correção pelos atos cometidos talvez sem a mínima consciência de se estar transgredindo alguma lei ou lhes faltou uma orientação, um conselho.

Agir por impulso, por achar bonito, por gostar de sentir os efeitos do estímulo ao perigo. Errar por ignorar o que é certo é um erro ou é a ausência de conhecimento e não ter consciência? Se errar é humano, porque punir com tanta rigidez os erros de alguns? Por acaso quem pune não erra nunca ou não se considera humano?

Como exigir dos adolescentes a plena interpretação das leis se nem sempre os próprios envolvidos com as questões jurídicas conseguem interpretar os textos que eles mesmos escreveram?

Mas elas são apenas adolescentes e como adolescentes viverão o que lhes resta a viver numa sociedade injusta, desigual e que somente a esta sociedade interessa os dissabores sofridos por quem sempre foi e talvez será invisível.

E a sociedade cria as condições, impõe as regras e ignora os seus efeitos, as consequências. Se aos dominadores nada falta, não lhes interessa a carência e o sofrimento daqueles que nada possuem.

No entanto, aquelas meninas são o retrato de uma sociedade injusta, desigual, opressora e promotora de um abismo social que se abre e se amplia a cada instante.

E mesmo nessas condições, aquelas meninas são tão somente adolescentes!

## **ENSINAR E APRENDER**

Ensinar não pode ser entendido como formatar, moldar, acomodar, adestrar, mas é responder à curiosidade, às dúvidas, às perguntas, às indagações, é construir conhecimento. Ensinar é buscar respostas para as indagações de quem ensina e também de quem aprende, é construir, é se construir, se tornar pensante.

Aprender é ter vontade, é desejar descobrir, e descobrir o que oprime, quem oprime e lutar contra a opressão, é buscar a libertação acreditando em si mesmo e combater o regime que sufoca, que mata por dentro e por fora o próprio ser que é humano.

Aprender é se incluir em um caminhar libertador, é se inserir em um mundo, em uma realidade, na própria realidade. Aprender é criar, recriar, decidir, é dominar e humanizar a realidade e somar a essa realidade o seu próprio ato de fazer e se fazer sujeito de si e para si mesmo.

Aprender é mergulhar em uma ação que transforma a realidade e o espaço onde se vive e convive, é não se ver como um instrumento que se ajusta à sociedade, mas é tomar consciência e refletir sobre as circunstâncias que transformam a realidade.

Aprender é encontrar motivos para aprender e os motivos para viver.

Aprender é, acima de tudo, se reconhecer, se enxergar, se ver e perceber as próprias características físicas, motoras, afetivas e psicológicas que permitem e promovem o desenvolvimento da pessoa, do indivíduo, enquanto sujeito que vive e convive coletivamente, com a sociedade.

O elo entre quem ensina e quem aprende é a afetividade, e aprender é se transformar, de dentro para fora, num ajuste provocado pela ação de fora para dentro.

### **LER E SE DESCOBRIR**

Ler é um ato solitário, individual, pessoal, mas ler é também um ato solidário, compartilhando saberes, absorvendo conhecimento. Ler é estabelecer uma troca entre autor e leitor, é recriar, é se tornar coautor, é interpretar e reformular o texto para se ter outro sentido e também dar outro sentido à própria leitura.

Ler não é um aprendizado simples, mas é uma conquista da própria autonomia, é ampliar os pensamentos e compreender melhor o próprio jeito de ser e viver. Ler é romper barreiras e não se isolar na mera aceitação ou passividade, mas é encarar a realidade com argumentos consistentes para enfrentar e superar obstáculos e impedimentos.

Ler é construir uma ponte, é formar um elo, é mediar o mundo e homem leitor e compreender esse mundo e compreender a si, para uma convivência social mais saudável. Ler é compreender a existência do ser e decifrar o sentido que cerca o próprio existir.

Ler é remover barreiras, desenvolver a linguagem e encontrar as bases justas do exercício da cidadania. Ler é favorecer o desenvolvimento de funções intelectuais, melhorar a fala e a escrita. Ler é codificar e decodificar símbolos, encontrar sentidos, entender o texto e refletir sobre o conhecimento que forma a própria vida.

### **O LIVRO E A LEITURA**

O livro é o veículo que conduz o leitor a uma viagem por um mundo sem fronteiras, o mundo dos leitores, o mundo das leituras. O livro leva ao passado e ao futuro, ao espaço e ao vazio, conduz por caminhos e adentra a própria alma humana.

A leitura dá sentido, encontra significados, é um recurso para melhorar as relações. A leitura é uma maneira de comunicação verbal para a construção das relações sociais e fortalecer o diálogo.

A leitura é o reflexo da educação, do ensinar, do aprender, é lançar o indivíduo a se aceitar e aceitar o outro, é formar o sujeito para si e para o mundo, estabelecendo relações sociais e primordiais à coletividade.

Ler é buscar significados e o texto passa a constituir o leitor, promovendo o desenvolvimento do indivíduo, dando sentidos ao conteúdo lido. O ato de ler vai além e leva o leitor a aperfeiçoar suas práticas sociais que se firmam pela escrita.

O universo criado pelo texto desperta a curiosidade, estimula a busca por sentidos, atiça a imaginação e permite que o leitor recrie, reformule e conduza os seus pensamentos na busca de outras interpretações.

A literatura é um bem cultural que impulsiona a educação e torna melhor a percepção, a sensibilidade favorece a concentração. A literatura, seja no universo real ou da ficção, ajuda a aprendizagem e a comunicação oral, e torna mais fértil a imaginação. A literatura leva o leitor a diferentes culturas, povos, lugares e saberes.

Ensinar literatura e promover a leitura favorece a socialização do indivíduo leitor, que percebe ser livre a sua imaginação e a interpretação. A leitura ajuda a recontar o texto sem amarras ou censura, o que se traduz em aprendizagem e libertação.

A leitura organiza e ordena as experiências do leitor e enriquece as suas ideias a cada texto lido.

## **ALGUMAS HISTÓRIAS, MUITAS CICATRIZES**

Gisa nasceu numa cidadezinha no interior de Minas Gerais, *lá no cafundó do Judas, ou onde o Judas perdeu as botas*, como diziam. A pequena casa de tijolos, sem reboco ou pintura, abrigava a família que sobrevivia no enfrentamento de muitas dificuldades.

As poucas ruas eram de terra batida e ali não havia uma praça ou algum divertimento, além dos eventos religiosos ou as *peladas* no campinho de terra.

Dona Inácia, a mãe de Gisa, nunca se casou e talvez fosse essa a razão de não exigir do marido nenhuma fidelidade ou que ele não se envolvesse com outras mulheres. Ela não se achava no direito de obrigá-lo a ser fiel se não havia um documento que os mantivessem unidos. Não houve casamento, ela não usou vestido branco, em sua cabeça não pousou uma grinalda e um buquê de flores suas mãos jamais levaram.

O pai de Gisa era lavrador e passava a maior parte do tempo na roça, cuidando das plantações do patrão, que não lhe pagava salário, mas permitia que ele pegasse no armazém do Nelízio o que precisasse. E naquela venda somente encontravam o que era considerado básico, nada supérfluo. As mercadorias ficavam expostas em prateleiras de tábuas e o próprio *vendeiro* escolhia o produto pedido pelo freguês.

Nelízio mandava vir da cidade os mantimentos e algumas novidades que agradavam os fregueses, que se empolgavam com os apetrechos que o *vendeiro* importava para o vilarejo.

O trabalho na roça nunca era suficiente para pagar aquela conta das despesas do mês, uma dívida que parecia interminável. Dona Inácia olhava os filhos e pensava no futuro que eles poderiam ter, vivendo naquela miséria de vida.

Ela dizia não ter tempo nem para pensar, pois os filhos precisavam dela e lhe davam muito trabalho. Os seus cabelos já haviam embranquecido antes do tempo. Os filhos cresciam, as preocupações aumentavam e ela não esquecia o primeiro dia de aula de Gisa.

Aquele já era o prenúncio de muita dor de cabeça com a filha caçula.

Gisa ainda não completara sete anos quando fora matriculada na escola. A mãe sabia que cumpria uma obrigação, mas que teria muitos problemas. Ela fora em companhia da irmã mais velha, mas instantes depois, já estava de volta. A menina dizia não ter gostado da escola e voltou para casa. A irmã desmentiu Gisa. Ela havia agredido uma menina porque não gostou da maneira que lhe dirigiu o olhar. A mãe conhecia bem a filha e sabia que o seu pavio era muito curto.

A filha era muito implicante, briguenta e não aceitava desaforo, e suas suspeitas se confirmaram no primeiro dia de aula, quando viu a menina voltar para casa depois de uma briga.

Gisa se acostumou a ouvir os comentários que a mãe tivera três filhas e o seu pai se envolvera com uma outra mulher e nasceram duas filhas, que moravam num lugarejo distante.

O quintal da casa não era suficiente para Gisa, que ganhava as ruas de terra batida e empoeirada, numa correria desenfreada, subindo e descendo os morros, pulando as cercas e incomodando um e outro. A menina não aceitava ser repreendida e desconhecia os limites de uma boa convivência.

Os anos passavam e Gisa crescia, porém, as preocupações da mãe também aumentavam. A filha era muito traquina, inquieta, e não eram poucas as reclamações que ela ouvia e relatos de confusões envolvendo a menina.

Os primeiros dias na escola já evidenciaram que não seria fácil manter a menina nos estudos, e não era raro o dia que ela recebia um chamado para comparecer perante a diretora

ou professores que expunham alguma confusão que Gisa havia aprontado.

Numa tarde, Gisa andava sem rumo pela rua quando cruzou com Emerson, um rapaz alto, magro, pele queimada pelo sol, cabelos cacheados cobrindo-lhe as orelhas, e um semblante desconfiado. Ele seguiu a passos lentos, virando o rosto para observar a menina, que também não disfarçou e trocou olhares com o rapaz que, até então, era um desconhecido.

Gisa parou na esquina, sentou em um tronco e fingiu esperar alguém, mas nem ela sabia o que fazia ali. Ela assustou-se quando Emerson surgiu à sua frente. Sem cerimônia, o rapaz sentou-se ao seu lado da menina e a conversa foi inventada num instante.

Alguns dias passaram e os encontros já não eram mais por acaso, mas programados. Gisa procurava Emerson e Emerson não queria mais viver sem Gisa.

O convite para uma aventura foi feito e Gisa logo descartou, dizendo não ter dinheiro. Mas Emerson contornou a situação e falou que era fácil arrumar e naquela mesma noite ele apareceu na rua em que ela morava pilotando uma moto.

Gisa não pensou duas vezes e seguiu Emerson para uma aventura. Entrando numa rua e em outra, entraram em um beco escuro e úmido. A menina sequer sabia para onde estava sendo levada, mas deixou-se levar.

A moto foi escondida em um lugar escuro e eles caminharam e chegaram a um barraco de lata. Emerson era falante e logo ofereceu um cigarro à menina, que relutou mas aceitou. Em alguns instantes, ela estava sonolenta, com fala desconexa e querendo saber onde estava.

Naquela noite, Gisa experimentou a droga pela primeira vez, aos doze anos de idade. E na alucinação daquela substância que percorria o seu corpo, a menina descobriu um mundo diferente daquele no qual vivia. Ela já não percebia as dificuldades com tamanho temor e incerteza, mas podia viver suas emoções naqueles instantes de êxtase.

Naquele vilarejo a vida era difícil, não havia jeito de arrumar dinheiro e Emerson convidou Gisa para irem à cidade vizinha. A motocicleta contornava as ruas e Gisa seguia rumo às aventuras que lhe davam a sensação de liberdade, de estar solta no mundo como se transitasse por um território sem limites, sem regras, onde tudo lhe era possível.

E outros convites foram aceitos antes mesmo de ouvir as orientações que lhe dizia Emerson.

O supermercado fecharia antes das oito da noite e logo no final do expediente seria o momento ideal para o assalto, falou o rapaz. Gisa se sentiu animada e logo pensou em alternativas de fuga. Emerson estaria na rua ao lado, na moto, esperando pela menina que traria os produtos furtados. Ela não devia pegar o dinheiro, mas alguns produtos, alertou o rapaz.

Alguns minutos antes do fechamento das portas, Gisa entrou e furtou diversos produtos e saiu a passos largos, quase arrastando a mochila. Ela sequer abotoou o capacete e já saíram em alta velocidade pela rua, vendo a certa distância dois seguranças do supermercado que perceberam o roubo e seguiram a menina.

Alguns dias passaram e, naquela tarde, Gisa estava com a sua *turma* em um barraco abandonado. Enquanto uns bebiam e fumavam, outros dois cochichavam num canto. Eles combinavam um assalto para aquela noite, quando um barulho dispersou o grupo.

Uns corriam, outros pulavam muros e buscavam um meio de escapar da polícia que invadira a rua. Gisa foi alcançada quando, ao fugir, se deparou com o policial que a segurou pelo braço.

Um policial disse tê-la reconhecido, era a menina do roubo ao supermercado, disse ele, e o outro disse ser a companheira do motoqueiro que roubara a joalheria na cidade vizinha e que portava um revólver enquanto transitavam na rua.

Gisa não teve como escapar e foi levada até a viatura, que esperava na rua, que se encheu de curiosos. Dona Inácia chegou a passos largos e queria saber o que havia acontecido, e a polícia apenas disse que sua filha fora apanhada em flagrante em uma *boca*.

A mãe sentia o coração apertado, mas nada poderia fazer pela filha, que foi levada para a delegacia. Ela sabia que as más companhias desviaram a sua menina do caminho. Quem convenceu Gisa a participar dos roubos sequer estava ali para livrá-la das acusações.

A viatura seguiu, levando Gisa para a delegacia.

Algum tempo depois, dona Inácia chegou, perguntando o que havia acontecido e o que a filha havia apontado. O delegado não falou muito e tão somente disse que Gisa havia se envolvido em atividades delituosas e seria recolhida para cumprimento de medidas socioeducativas.

Dona Inácia não entendia o que falava aquele homem e sequer sentiu-se animada a perguntar. Não adiantaria explicações, ela não compreenderia a linguagem e a maneira dele falar. Era melhor aceitar aquela situação, pois nada mais ela poderia fazer.

O desespero da mãe foi maior ao ouvir que a filha seria levada para a capital, onde seria internada em um centro socioeducativo.

A capital era muito distante dali, como ela ficaria longe de sua caçula?

Os seus argumentos não adiantaram, não havia um meio de defender a sua menina e algum tempo depois, a viatura deixou a cidade, levando Gisa sentada entre dois agentes de segurança. Ela sequer pôde acenar para a mãe, pois tinha os pulsos algemados.

Gisa olhava para os próprios pés e não ousou falar uma palavra sequer. A viagem seria longa, ela chegaria ao anoitecer, disse um dos agentes. Ela não se sentia ansiosa, não tinha noção para onde estava sendo levada e o que encontraria em seu destino.

Algumas horas se passaram e, depois de entrar por uma rua e outra, subiram uma ladeira e pararam à frente de um prédio com muros altos, pintado de branco, um enorme portão se abriu e o carro entrou.

Gisa foi levada a uma sala onde lhe foram feitas algumas perguntas e ela foi conduzida pelos longos corredores daquele labirinto gelado, cercado por muros altos, protegidos por concertina e fios eletrificados. As paredes eram de concreto e tijolos e as portas eram protegidas por robustas grades.

O delegado falou com dona Inácia que a filha seria conduzida para o centro socioeducativo, e não uma cadeia, mas aquele lugar parecia uma cadeia, pensou Gisa, enquanto caminhava pelos corredores, sendo levada por uma agente de segurança.

Ali, ela conviveria com outras adolescentes e receberia orientação para evitar que eles voltassem a cometer infrações e pudesse conviver melhor com a família e a sociedade, dizia a agente.

Uma grade de ferro foi aberta e a agente indicou a passagem. Gisa entrou, percorreu um olhar pelo ambiente e se sentiu um bicho preso em uma jaula. Duas outras meninas estavam sentadas na cama e, antes de falar qualquer palavra, a agente segurança indicou a cama que poderia ser ocupada.

Gisa foi até a cama que estava desocupada e sentou. Estava privada de liberdade, presa, e aquela seria a sua punição por ter roubado.

Quem se interessaria em conhecer a sua história e entender a realidade das pessoas que se encontram ali, do outro lado daquelas grades? As indagações da menina pareciam não ter resposta e ela tão somente recostou na parede e ficou pensando.

O olhar de Gisa estava perdido, percorrendo aquele cômodo, em busca de respostas, mas ela sabia que apenas conheciam os delitos que ela cometeu. A sua história de vida, como a de outras meninas presas naquele lugar, era desconhecida. Ali era um espaço de hostilidades e muitas ainda sonham com outra realidade e uma maneira diferente de viver.

Ela estava em uma prisão, não poderia sair e muito menos experimentar a liberdade de fazer o que desejasse e quando bem quisesse. Elas eram vigiadas, controladas e ninguém poderia tirá-la daquele lugar e levá-la de volta para a sua casa.

Rebeca, a companheira de cela sorriu, buscando em Gisa uma oportunidade para conversar. Elas eram apenas um número, eram anônimas, e precisavam aprender a reescrever

a própria história. Enquanto estivessem naquele lugar, não poderia perder a esperança. Era preciso reconstruir a vida e cumprir as regras e até mesmo os rituais que são impostos em um lugar que possui o caráter de punição, concluiu Rebeca.

Helô, que ouvia em silêncio, se sentiu convidada a falar e apresentou aquele lugar como um local de castigo. Os agentes agem com naturalidade diante de uma realidade que não lhes afeta, pois eles se sentem confortáveis com aquela condição, mesmo que o cotidiano de uma prisão retrate uma rotina de violência ou agressividade.

Aos poucos, Gisa entendia que o tempo que uma pessoa passa em uma prisão é uma caminhada de sofrimento, terror, angústia, mas também de aprendizado, descoberta, amor e até ódio. Ela olhava a fisionomia das companheiras e observava até outros rostos que se espremiavam na grade de outras celas, e percebia que elas tinham uma fisionomia atormentada. Aquele semblante parecia fazer parte do cenário, e não poderia ser diferente.

Aquelas meninas vestiam roupas gastas, surradas, cabelos despenteados, meninas ainda e já desdentadas ou com dentes apodrecidos, pele amarelada, pálidas, talvez pela má alimentação ou do elevado consumo de drogas e álcool antes de ali chegarem.

Há alguns dias, Gisa foi chamada para frequentar a aula. Ela desceu acompanhada de uma agente e entrou tímida na sala pequena, com poucas cadeiras. Nos primeiros instantes, a menina se sentiu tímida, apesar das perguntas da professora que se esforçava por conhecer um pouco de sua história.

Numa manhã, Gisa entrou na sala de aula e, com um sorriso tímido, cumprimentou a professora e logo sentou-se à mesa dizendo que “*hoje serei a professora*”. Ela se mostrou mais à vontade, descontraída até. Três livros finos e ilustrados estavam sobre a mesa, e também lápis, borracha e folhas de papel. Cantarolando uma música que ela disse ter criado a letra sobre uma melodia já existente, ela pegou uma das folhas em branco e disse que iria escrever.

E como se estivesse compondo a letra e a música, Gisa cantava uma frase e copiava na folha, repetindo-a para ver se encaixava bem o texto ao ritmo. Ela escrevia e em seu escrito parecia querer afirmar a presença de Deus em sua vida e, ao mesmo tempo, buscar em Jesus as forças necessárias para vencer e ter um futuro melhor.

Depois de escrever um pequeno parágrafo, Gisa falou que não queria mais escrever e começou a falar de um suposto romance com Bárbara, que a trocou por outra. E mesmo tentando se concentrar na escrita, ela dizia ouvir a voz de sua suposta ex-namorada chamando pela outra menina quando se encontravam na rua.

Num primeiro momento, a professora pensava ser uma imaginação de Gisa, pois ela não ouvia o que a menina dizia escutar, mas ela prosseguiu, na tentativa de contar a sua história em forma de música, retomando a folha de papel para escrever ou rascunhar alguma informação que pensava ser relevante.

Subitamente, Gisa lembrou-se da mãe e começou a falar da saudade que sentia, do aperto no coração só de pensar que receberia a sua visita no dia seguinte. Mas ninguém disse que a mãe de Gisa a visitaria no dia seguinte, e para a professora parecia uma imaginação da menina, fruto da saudade que sentia.

Num repente, Gisa seca os olhos, sorri e fala que não vai mais chorar e começa a falar que ela já havia se casado com Emerson e que ainda gostava muito dele. E sua fala era entrecorta por lembranças de seu possível envolvimento com Bárbara, que supostamente a deixou por se sentir atraída por outra menina, também interna naquele centro socioeducativo.

Gisa também se sentiu lisonjeada ao falar de seu cabelo, que é longo e preto, associando a sua aparência à herança indígena da avó. E naquele momento, ela falou de sua irmã, e contou ter dois irmãos que moravam com a mãe e duas irmãs que moravam com o pai. A saudade novamente tocou-a e ela parou de falar, pensou por um instante e começou a relatar suas aventuras nos tempos da escola.

Ela lembrou que a mãe era constantemente chamada à escola por causa de alguma travessura ou briga. E foi ainda aos doze anos que Gisa disse ter conhecido as drogas. Ela aprendeu a fumar cigarro e logo passou a usar drogas, como maconha e craque.

Gisa disse que morava numa cidade do Norte de Minas Gerais e, naquele momento, ela falou de uma amiga que a levou roubar uma joalheria numa cidade vizinha. Elas foram em uma moto que a todo momento era chamada por XRE Azul, uma identificação aparentemente inocente, porém, que poderia ser facilmente reconhecida em caso de uma busca pelos autores do delito.

O relato de Gisa, portanto, descrevia a ação da invasão à joalheria, que foi possível por meio do vidro da porta principal do estabelecimento, que foi esvaçalhado por uma forte pancada. Dentro da loja, diversos produtos foram colocados em mochilas e elas saíram em alta velocidade na XRE Azul, que circulou pelas ruas da pequena cidade e evadiu para uma região erma e de difícil acesso.

No entanto, Gisa disse que essa não foi a única invasão que participou. Em uma loja de cosméticos, ela disse ter também sido convidada pela amiga que a levou na garupa da XRE Azul. O acesso à loja se deu de maneira semelhante à anterior, quebrando o vidro da porta principal. Os muitos produtos furtados foram levados nas mochilas.

Gisa interrompeu o seu relato e, após curto silêncio, lembrou-se da mãe e disse que ela iria visitá-la no dia seguinte e que levaria suas joias e seus perfumes, o que ainda lhe restava dos furtos aos dois estabelecimentos.

E num momento de curta reflexão, ela lembrou do primeiro contato com o craque e disse que o uso da substância estava acabando com os seus neurônios, que nem lembrava mais de muita coisa. Gisa não explicou como ela conheceu e obteve as drogas, quem forneceu, onde comprou e como ela mantinha o vício.

Gisa também manifestou o desejo de não mais usar drogas, porém, deixou claro que o cigarro ela não abandonaria.

O futuro lhe parecia distante, cheio de obstáculos, e Gisa falou do desejo de estudar, ser Psicóloga, e a professora ouviu e disse das dificuldades que enfrentaria, porém, que não devia pensar como algo impossível, pois dependia somente dela acreditar em seu sonho e se esforçar para realizá-lo.

Gisa voltou sua atenção ao papel que estava sobre a mesa e disse que faria uma lembrança para entregar à mãe, e na folha onde escreveu o seu texto, desenhou um coração partido e dois outros menores, fez uma declaração de amor à mãe, escreveu um pequeno texto e um pedido de desculpas a Deus, e assinou, como sempre gosta de ser reconhecida.

Ao término da aula, Gisa abriu um livro e começou a ler, interrompendo na página 12, dizendo que continuaria a leitura na próxima aula, pois naquele dia a aula já estava sendo encerrada e que era o momento do lanche.

Gisa se despediu e saiu.

O professor estava na porta da sala de aula no Centro Socioeducativo quando Gisa chegou bastante sorridente e falando com empolgação. Logo quis saber o que aconteceria numa sala ao lado, onde estavam algumas mesas, um computador e um aparelho de televisão. Ela indagou se poderia entrar sozinha naquela sala e apenas chegou até ao meio, percorreu o olhar e saiu.

Ela entrou na sala de aula e sentou, acompanhada pelo olhar do professor. Indagada se estava bem, disse que sim, que estava feliz e que iria contar o que fizera naquela semana. Animada, disse que naquele dia não queria ler, mas contar sobre a visita que fizera a outro Socioeducativo, e ressaltou que lá somente havia meninos.

O motivo da visita era o ensaio para a festa junina que fariam no final do mês. Ela dançaria quadrilha com um interno e falou da beleza do rapaz, salientando os cabelos e a pele lisa.

Gisa interrompeu sua descrição para dizer que no socioeducativo masculino os meninos apanham da polícia e que eles estavam com marcas pelo corpo. Ela descreveu hematomas próximo ao olho do adolescente e afirmou ter sido agressão policial, porém, interrompeu a conversa e disse que escreveria uma carta.

A escrita foi interrompida por algum comentário e Gisa se empolgou a falar de Emerson, o seu namorado. Ela falou do seu desejo de se casar em uma praia e logo se pôs a descrever o vestido que usaria, o penteado e até a cor das unhas.

No entanto, o que causou espanto foi quando Gisa disse que a comemoração de seu casamento na praia seria com rajadas de fuzil e que levaria os seus amigos para essa festa. Questionada se seria fácil se casar na praia e com o uso de armamento pesado, ela salientou que a cerimônia seria em uma igreja, mas a festa seria na praia e com disparos de arma de fogo.

Na esperança de disfarçar as ideias de Gisa, o assunto foi desviado para as suas unhas, tendo recebido muitos elogios pela cor rosa e afirmando que ela mesma havia pintado, demonstrando habilidade e coordenação motora para se pintar.

A aula terminou e, como Gisa havia afirmado no início da conversa, ela não quis ler e nem ouvir uma leitura. Tão somente conversou e escreveu um pequeno texto que ela disse ser uma carta para o professor, que estava ali, à frente, encostado na parede e observando-a.

Numa manhã, Gisa não foi à aula e chegou à sala uma adolescente que, até então, não havia participado das atividades. July entrou um pouco tímida e desconfiada, como acontece sempre num primeiro encontro. Ela sentou e numa rápida conversa, disse que também veio do interior e que o namorado cumpria medida socioeducativa em uma cidade distante.

July aceitou fazer a leitura de três poemas e, em seguida, pegou a folha de papel e começou a escrever. Na primeira frase já revelou ter ansiedade e depressão, mas também disse gostar muito de ler.

O professor percebeu que July queria falar, contar um pouco de sua história, e não a interrompeu. E como se estivesse com os pensamentos desordenados, a menina dizia o que lhe vinha à memória, numa mistura de lembranças e saudade.

Aos quinze anos, July falou de seu gosto por cigarro e também de comer. E não deixou de exaltar a beleza de sua mãe, a quem ela afirmou gostar muito e ter um forte desejo de cuidar de sua família.

July também ressaltou a saudade que sente de sua cidade, de sua casa e principalmente de sua mãe. Ela ainda é uma menina, que mostrou os braços arranhados por causa de uma

crise depressiva, talvez agravada pelo distanciamento da família, por se sentir só ou mesmo pela ausência do cigarro.

A menina contou um pouco de sua história, de sua cidade, de sua casa e disse que gostava de comer pequi, suã e dobradinha com batata.

O tempo de atividade foi encerrado e July voltou para a cela.

A professora chegou à sala, sentou e aguardou as alunas. A menina entrou de cabeça baixa e sentou sem nada falar. Ela se manteve em silêncio, respondendo de maneira monossilábica ao que lhe era perguntado.

Aquele seria o seu primeiro dia de aula. Ela não conhecia a professora, que se apresentou e perguntou à adolescente o que ela gostaria de falar. A menina fez um muxoxo como se não quisesse conversar, mas logo começou a contar a sua história.

Vivi disse ter dezessete anos, nasceu em uma pequena cidade da região leste, onde morava com a mãe, o padrasto e uma irmã mais velha.

A irmã tem “problemas de cabeça” e nunca estudou, não sabe ler e escrever, porém, ela tem uma filha de cinco anos de idade que “adora estudar, já lê e escreve o próprio nome”, afirmou.

A adolescente também afirmou que gosta de ler e lê por hábito, já tendo lido alguns livros e, inclusive, apreciava muito o escritor Mário Quintana e Pedro Nava, porém, a sua preferência é pela literatura de Mário Quintana. O seu sonho seria conhecer o escritor e dar-lhe um abraço, porém, sabia que não seria mais possível.

Citando Anne Frank, repetiu reiteradas vezes que “o papel tem mais paciência que as pessoas”, afirmando que muitas vezes prefere escrever e não falar. Ela disse acreditar que a leitura e a escrita são terapia, pois a deixam mais tranquila e relaxada. E não se esqueceu de falar que já escreveu diversas poesias e que tem um caderno cheio de textos autorais.

A professora sorriu e incentivou a adolescente a continuar as suas leituras e buscar outros autores que despertassem ainda mais o seu interesse pelas histórias e livros. E também foi estimulada a escrever, não desistir ou desanimar de desenvolver o seu talento enquanto escritora.

Vivi pediu para sair da sala, se sentia cansada.

Outras duas meninas chegaram e, após cumprimentarem timidamente a professora, uma delas disse ter vindo da região metropolitana da capital. Ela vivia com a mãe e irmãos, cursava o sétimo ano escolar, porém, afirmou não saber ler e ainda está aprendendo a escrever o próprio nome, se apresentando como Laura.

A professora, portanto, percebendo uma dificuldade em como a adolescente não lê e não escreve, sugeriu que fizesse a leitura de uma imagem em uma revista com texto, interpretando a ilustração que ela mesma escolheu. À medida que a adolescente folheava a publicação, falava algo que pudesse descrever a cena da figura, não sendo uma leitura interpretativa, mas descritiva.

Melissa, a outra adolescente também disse preferir analisar as ilustrações do livro e, enquanto observava a figura, falava o que lhe vinha à memória. A adolescente disse ter 14 anos de idade, nasceu em uma cidade da região metropolitana da capital e estuda na sétima série, porém, falou que também não sabe ler e nem escrever. Ela conhece as letras e está aprendendo a escrever e ler com um professor que está alfabetizando-a ali, nas aulas no socioeducativo.

A professora entregou à adolescente o livro *A lenda de Maria Áurea*, de Vovô Genaro, ilustrado por Rosa Marques, uma publicação do ano de 1991. A menina folheou o livreto e disse o que via e entendia nas ilustrações dizendo:

*Uma casa no meio do nada, parece um palácio onde mora o Rei. No terreiro, há um homem trabalhando para sustentar a família. O soldado vem pela rua carregando um bêbado e o homem fica de frente para o Rei, enquanto a Rainha lhe oferece uma bebida.*

*Um homem que trabalha na roça come a maçã e reza, parecendo estar feliz, pensando nas pessoas que fazem a ceia. O bêbado parece estar triste, olhando uma mulher que dança, mas ela não conhece esse homem. Ele olha para ela com admiração e adora a sua imagem, pensando na sua época de criança, quando saía à procura dos animais e bebia água na cachoeira.*

Melissa deixou a sala e, depois de alguns instantes de silêncio, uma terceira adolescente entrou na sala e logo disse não saber ler e escrever e que também não estava interessada em aprender. Ela ficou poucos instantes ouvindo a professora ler um pequeno texto. A menina pôs-se de pé e disse que não queria ler, nem escrever e *muitos menos ouvir alguém lendo*, afirmou. Ela pediu licença e deixou a sala.

Ao sair, ela quase esbarrou em outra adolescente que entrou na sala, com um sorriso nos lábios, e nada disse.

Bia cumprimentou a professora, sentou e logo disse que a idade, quatorze anos, tinha um filho de quatro meses e que ela morava também na região metropolitana da capital.

A adolescente contou que conheceu o pai do seu filho aos onze anos de idade, quando ele tinha em torno de vinte e três anos. Disse que eles ainda mantêm o relacionamento, porém, ele está preso, mas preferiu não dizer o motivo da prisão, onde ele está e por quanto tempo ficará detido.

Bia contou que a sogra leva o seu filho para visitá-la e falou com um sorriso, demonstrando alegria e orgulho, que o seu filho está pesando mais de dez quilos e que ele “mama Mucilon”<sup>4</sup>. Segundo ela, a criança amamentou somente por um dia, pois o “leite secou”.

Ela contou de seu parto, dizendo que foi humanizado, num hospital da capital, e sua criança nasceu de parto natural, em uma banheira. Foi-lhe proposto o parto “debaixo do chuveiro”, mas ela achou que fosse perigoso e preferiu na banheira. Ela falou, também, que foi muito tranquilo o parto, sem dor e sem nenhuma complicação e que o seu filho nasceu saudável e gozando de plena saúde.

A aula terminou e não houve mais tempo para quaisquer outras atividades naquele dia.

## **ADOLESCÊNCIA**

As adolescentes, ainda meninas, chegam de diferentes localidades. Na pequena e restrita bagagem, sempre trazem um histórico de sérios problemas desencadeados por fatores sociais ou familiares.

Muitas vezes, a família é formada pelo pai, a mãe e alguns filhos, e não é raro enfrentarem dificuldades pela falta de recursos e condições para sustentarem a todos. A esperança se esvai, a perspectiva de melhora não existe e nada parece mudar, mesmo com tanto esforço e trabalho.

Beber para esquecer os problemas, embriagar para aliviar a dor é uma alternativa.

A falta, a carência e a necessidade empurra a criança para o primeiro contato com a rua, que se mostra como alternativa, uma fuga ou uma busca por alguma solução para vencer tantos obstáculos.

Dentro de casa podem ocorrer violências, abusos psicológico ou sexual, ou até mesmo os dois tipos de agressão. E essas violências nem sempre se mostram, mas ficam ocultas e contidas pelo medo e constrangimento emocional, se sentindo intimidada e envergonhada a falar sobre o assunto, e até mesmo se sentindo culpada. O adolescente maltratado pode se tornar uma pessoa violenta, perpetuando e transferindo a violência sofrida.

---

<sup>4</sup> Mucilon é um cereal infantil em pó indicado para bebês a partir de 6 meses de vida.

E essa condição muitas vezes é agravada pelo fato de os pais estarem inseridos no mundo que é transmitido aos filhos os valores e comportamentos peculiares a essa realidade própria desse ambiente.

No entanto, os pais muitas vezes estão desempregados e se percebem incapazes de prover o sustento da família, impelindo os filhos a buscarem recursos nas ruas. E, na crueldade das ruas, as adolescentes encontram a discriminação, mas não acham um meio legal para que obtenham os recursos necessários para auxiliar a família.

E como se estivessem diante de um abismo, de uma vida de privação, as adolescentes buscam até mesmo na ilegalidade um meio de vencer os obstáculos, apesar dos riscos que se colocam diante de seus olhos.

O mundo apresenta os seus encantos, a rua deslumbra e se descortina diante dos olhos, e qualquer risco vale a pena para obter um pouco mais, diante do nada que permeou a vida, até então.

E, ainda, nem sempre encontram uma segurança e se deparam com a negligência de alguns segmentos de assistência social, tendo os direitos negados a esses adolescentes em condições socialmente vulneráveis. Entretanto, o fato de estar na rua, a escola também não vê esse adolescente com bons olhos e há preconceito, discriminação de toda a sociedade, pois a má fama se espalha e ninguém mais confia naquela pessoa que, apesar de jovem e estar ainda em formação, já se encontra mergulhada na ilegalidade e em descumprimento das leis.

Percebe-se, portanto, que o adolescente deixa a família e deixa a casa onde mora ao desacreditar desse grupo social e, após um tempo vivendo nas ruas e buscar ser uma pessoa melhor, retorna um tempo depois e percebe que não consegue convencer a ninguém que mudou sua maneira de viver, e que os mesmos conflitos ainda persistem.

A realidade de antes nunca muda; os pais ainda estão desempregados, não há comida suficiente, o alcoolismo ainda perturba e causa transtornos dentro de casa. Diante dessa realidade, pode-se entender que as adolescentes encontram nas ruas o local para iniciar a sua socialização, ocupando praças, esquinas e pontos onde encontram outros adolescentes. Na rua, as adolescentes vivenciam, como em suas casas, relações de conflito que são resultado de tráfico de drogas, da atuação de facção criminosa e da violência urbana.

E, nessas condições, as adolescentes estão sujeitas até mesmo a arriscar a própria vida.

Inseridas nessa realidade cruel, as adolescentes se tornam infratores por cometerem roubo, assalto, se tornam usuárias, traficantes, receptoras e vendedoras de substâncias ilícitas. O início no universo das drogas na maioria das vezes ocorre quando ainda são crianças e

atuam como “aviõezinhos”, pois é uma atividade mais fácil e não suscita desconfianças por parte da polícia.

As primeiras drogas são oferecidas gratuitamente e, posteriormente, passam a trabalhar para o traficante em troca da substância.

Dessa forma, pode-se perceber que a existência de umas adolescentes em condições vulneráveis acontece de maneira muito precoce, pois logo cedo conhecem a violência, a privação, a falta, o sexo, as drogas, o preconceito, a discriminação, a rejeição. É uma sensação de estar sobrando no mundo ou ser inconveniente a sua existência.

## **A SOCIOEDUCAÇÃO**

A educação é considerada um instrumento essencial para a transformação da sociedade e a escola socioeducativa é compreendida como uma possibilidade de promoção da inclusão. Ela pode alcançar, de maneira ainda mais satisfatória, o seu objetivo com a adoção de metodologia e um conjunto de ações que garantam a educação social e estimulem no educando o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

A escola socioeducativa deve atuar de maneira preventiva e eficaz, com ações desenvolvidas que tenham como foco principal a prevenção à reincidência do jovem em atos infracionais, bem como o que pode ser considerado como causa desse retorno às práticas delituosas. A escola desempenha uma importante função na prevenção ou diminuição da reincidência, considerando que muitas vezes não há medidas que articulem a sociedade e a instituição de acolhimento do menor infrator.

Os profissionais que atuam na escola socioeducativa estimulam os estudantes a compreenderem os direitos e deveres, as questões da identidade, da autoestima, a pensarem em um projeto de vida.

O Estado e a sociedade civil são responsáveis pela elaboração de políticas públicas, assegurando direitos e estimulando ações efetivas que possam reconhecer a individualidade de cada sujeito por meio de programas voltados à redução da desigualdade e da injustiça social.

Nos dias atuais, a tecnologia tem se desenvolvido numa rapidez tamanha que dá a sensação de impotência, de impossibilidade de acompanhar a instantaneidade temporal que torna superficial até mesmo a aquisição de conhecimentos. E isso gera múltiplas necessidades que são descartáveis, criando uma cultura extremamente imediata e consumista, pois a vida é vivida sempre na correria e com uma constante impressão que falta algo, há um vazio e uma insatisfação que nunca parece estar satisfeita.

A exclusão social é agravada por diversos aspectos, pois eles enfatizam o comportamento e sentimento individualista, levando ao desinteresse pelo que é público e coletivo e, com isso, fazem surgir comportamentos conflituosos que tornam banais e corriqueiros atos de violência e condutas inadequadas.

Nesse sentido, os jovens são os mais suscetíveis a se tornarem vítimas, testemunhas ou agentes desse contexto, pois são expostos a situações de violência e acabam reproduzindo nas relações cotidianas essa agressividade.

O sistema socioeducativo acolhe adolescentes que, por diversas razões, se envolveram em alguma ilegalidade. Esses jovens perceberam muito cedo a dura realidade à qual estão inseridos e sentiram na pele as consequências da negação de seus direitos, a privação e a desigualdade e discriminação social. Muitos desses menores frequentaram por pouco tempo a escola e a maioria estagnou ou interrompeu os estudos ainda nos primeiros anos escolares. São, na maioria, negros, pobres e se tornaram invisíveis para sociedade, que não os enxerga como sujeitos com direitos a serem respeitados e garantidos.

Esses adolescentes encontraram nas ruas o local considerado por eles ideal para iniciar a sua socialização, ocupando praças e esquinas onde se encontram os seus pares. Na rua, eles vivenciam relações de conflito que são resultado de tráfico de drogas, da atuação de facção criminosa e da violência urbana.

Os adolescentes envolvidos em atos infracionais devem ser assistidos não somente como punição, mas também com medidas educativas. E, nesse sentido, o que se pretende é oferecer garantias de proteção integral aos direitos da pessoa e, assim, inseri-los no convívio social e a função da escola é socializar os conhecimentos que os homens produzem e, para que isso seja possível, o fazer pedagógico deve buscar oferecer condições para que o educando se aproprie desse saber e esse processo, portanto, faz da escola a responsável pela humanização dos indivíduos.

Assim, o professor exerce um papel fundamental, pois percebe a atuação da escola socioeducativa como instituição de prevenção à reincidência do adolescente privado de liberdade. Dessa forma, esses educadores devem identificar quais ações a escola desenvolve e quais poderia desenvolver para prevenir a reincidência e, assim, inibir o surgimento de possíveis causas que estimulem o cometimento de outros delitos.

A escola inserida em uma medida socioeducativa de internação, no processo educativo, cumpre o papel de oferecer conhecimento e transmitir conteúdo, mas também deve atuar no sentido de prevenir ou evitar a reincidência em outros delitos. Muitas vezes as ações dos professores são permeadas por diálogos e aconselhamentos, se aproximando dos alunos e

estreitando a relação entre educador e educando. Deve-se considerar, portanto, que a escola é a própria medida socioeducativa e tem por objetivo evitar que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas cometam outros atos infracionais. Assim, pode-se considerar a escola como uma possibilidade de inclusão por meio de um conjunto de ações que garantam uma educação socializadora e que desenvolva atitudes e habilidades para a boa convivência social.