

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Mariotides Gomes Bezerra

LEITURA E LIBERDADE:
o texto literário na Escola Socioeducativa

Belo Horizonte
2019

**LEITURA E LIBERDADE:
o texto literário na Escola Socioeducativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Belo Horizonte

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

**LEITURA E LIBERDADE - O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA
SOCIOEDUCATIVA**

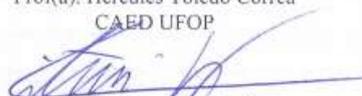
MARIOTIDES GOMES BEZERRA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 21 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori – Orientadora
UFMG


Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa
CAED UFOP


Prof(a). Cristiano Silva de Barros
FALE/UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2019.

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B574l Bezerra, Mariotides Gomes.
Leitura e liberdade [manuscrito] : o texto literário na escola socioeducativa /
Mariotides Gomes Bezerra. – 2019.
198 f., enc. : il. fots., tabs., color., p&b.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual/ Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 111-114.

Anexos: f. 121-160.

Apêndices: f. 115-120.

1. Leitura (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitores – Formação – Teses. 3. Leitura – Aprendizagem – Teses. 4. Leitura – Compreensão – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4

Aos que têm sede de liberdade e fome de justiça, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo, fiel companheiro, que me chamou para o serviço e educação dos pobres, dos trabalhadores e suas famílias.

À Adriane, minha orientadora, que nos escolheu, a mim e aos estudantes da escola socioeducativa nesta pesquisa, e que por sua sabedoria e atenção deixa marcas de sensibilidade e empatia no coração de cada participante deste trabalho.

À Professora Socioeducativa, Maria Lúcia, pela opção e pelo exemplo profissional que me entusiasma e inspiram na caminhada da Educação para a Liberdade.

Aos colegas professores socioeducativos por “marcharmos” de mãos dadas, acreditando na força da humanidade e no direito à “segunda chance” quantas vezes forem necessárias.

À Professora Érica, interlocutora corajosa que consegue ler o ser humano além das aparências, pela colaboração imensa no desenvolvimento do presente trabalho.

Ao colega Igor Chico pelo texto poético “Esses meninos.”

À Congregação das Irmãzinhas da Assunção, da qual faço parte, e aos grupos ligados ao carisma e espiritualidade dos fundadores, pelo apoio e compreensão.

À minha querida família que me ensinou cedo o significado do amor ao próximo e compreende a cada dia a minha vocação de compaixão para com os excluídos.

Aos adolescentes participantes da pesquisa, mestres em humanidade, que me aceitaram e me honraram com o privilégio de ser sua professora de leitura, me ensinando mais sobre como ler o mundo por trás das máscaras sociais.

Às equipes do Centro Socioeducativo do Lindeia e da Escola Estadual Divina Providência pelo apreço e consideração na realização do presente estudo.

Aos colegas do Mestrado Profissional do Programa Profletras pelo caminho trilhado.

Aos professores e equipe do Mestrado Profissional do Programa Profletras na UFMG pela dedicação e pela contribuição na formação dos professores da rede pública de ensino.

À Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (SEDS/MG), através da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), por permitir e incentivar esta pesquisa.

À Editora Companhia das Letras pela doação dos livros e compromisso com os leitores em situação de privação de liberdade.

À Capes, pelo incentivo à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Eu sou uma ideia da classe trabalhadora. É impossível aprisionar uma ideia!”

(Luís Inácio Lula da Silva)

RESUMO

A pesquisa intitulada *Leitura e Liberdade – O Texto Literário na Escola Socioeducativa* tem como objetivo geral analisar o potencial de práticas pedagógicas de leituras na aprendizagem de estudantes em condição de privação de liberdade. Foi desenvolvida com adolescentes de nono ano do Ensino Fundamental, em situação de internação, com privação de liberdade e acautelamento socioeducativo, na Unidade Masculina de Internação do Bairro Lindeia/BH. Participaram desse trabalho sete adolescentes e a metodologia de pesquisa adotada no presente trabalho é de abordagem qualitativa, justificando as especificidades do grupo dos sujeitos participantes: estudantes em situação de privação de liberdade. Foram realizadas como etapas principais: uma roda de conversa inicial, na qual investiguei junto aos jovens seu conhecimento a respeito de leituras literárias e suas relações. Na sequência, foi desenvolvido um Projeto de Ensino, durante o primeiro semestre de 2018 estendendo-se ao segundo semestre como projeto de leitura, objetivando proporcionar aos estudantes a compreensão das leituras propostas e os aspectos envolvidos na interpretação de cada uma delas. Foi adotada a metodologia da sequência básica de Cosson (2009) com seus intervalos de leitura. No desenvolvimento do Projeto de Ensino, os adolescentes produziram registros escritos a fim de expressar aspectos que consideraram significativos nas leituras realizadas. Ao final, houve a produção coletiva de um texto contemplando a experiência dos estudantes. Obtive como resultados novas práticas de leitura e escrita por parte dos adolescentes da escola socioeducativa marcadas agora pelas vivências e participação nos processos dos intervalos de leitura.

Palavras-chave: Leitura literária; Escola socioeducativa; Privação de liberdade.

RESUMEN

La investigación titulada lectura y libertad – lo texto literário en la escuela juvenil tiene como objetivo analizar el potencial de las prácticas pedagógicas generales de las lecturas en el aprendizaje de los estudiantes en condiciones de privación de libertad. Se desarrolló con adolescentes de noveno grado de escuela primaria, en caso de internación, con privación de libertad y acatamiento socioeducativo en la institución de internación educativa de Lindeia/BH. Participaron en este trabajo siete adolescentes y la metodología de investigación adoptó un enfoque cualitativo, justificando las características específicas de los participantes del grupo tema: estudiantes en una situación de privación de libertad. Se llevaron a cabo como pasos principales: un arrancador de la conversación, en la que investigó a lo largo de los jóvenes sus conocimientos sobre las lecturas literarias y sus relaciones. Como resultado, hemos desarrollado una enseñanza proyecto, durante la primera mitad de 2018 que se extiende hasta la segunda mitad como lectura de proyecto, con el objetivo de dar a los estudiantes una comprensión de las lecturas y los aspectos involucrados en interpretación de cada uno de ellos. Se adoptó la metodología de la secuencia básica de Cosson (2009) con sus intervalos de lectura. En el desarrollo del proyecto educativo, adolescentes produjeron registros escritos para expresar los aspectos que consideran importantes en las lecturas realizadas. Al final hubo la producción colectiva de un texto, contemplando la experiencia de los estudiantes. Me dieron como resultado nuevas prácticas de lectura y escritura de los adolescentes de la escuela socioeducativa ahora marcada por experiencias y participación en los intervalos de lectura.

Palabras claves: Lectura literaria, Escuela socio-educativa; Privación de la libertad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A EDUCAÇÃO NOS CENTROS DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVOS	13
1.1 O ECA e o direito à Educação.....	13
1.2 Características da escola nas unidades de internação.....	15
1.3 Os Estudantes.....	18
1.4 Os Professores.....	21
2 LEITURA – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1 Concepção de Educação.....	24
2.2 Concepção de leitura.....	25
2.2.1 <i>Concepção de leitura literária.....</i>	<i>28</i>
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1 Participantes	34
3.2 Etapas de pesquisa.....	34
3.3 Instrumentos.....	35
4 OS MENINOS.....	36
4.1 Aplicação e resultados do Teste 1.....	36
5 O PROJETO DE ENSINO.....	50
5.1 Algumas considerações sobre intervalos de leitura.....	50
5.2 O primeiro livro: “O Contador de Histórias”.....	51
5.2.1 <i>Primeiro intervalo de leitura.....</i>	<i>53</i>
5.2.2 <i>Segundo intervalo de leitura.....</i>	<i>62</i>
5.2.3 <i>Terceiro intervalo de leitura.....</i>	<i>64</i>
5.2.4 <i>Quarto intervalo de leitura.....</i>	<i>65</i>
5.2.5 <i>Quinto intervalo de leitura.....</i>	<i>67</i>
5.2.6 <i>A importância do registro.....</i>	<i>68</i>
5.3 O texto: “A alegoria da Caverna”.....	72
5.4 Texto: “Esses Meninos”.....	76
5.5 Os novos livros.....	81
6 RESULTADOS, NA VISÃO DOS MENINOS.....	90
6.1 Novos resultados para o Teste 1.....	91
6.2 À flor da pele – pontos fortes que apareceram durante a pesquisa.....	97
6.3 Parentalidade.....	99
6.4 Escolarização.....	101
6.5 Insistências.....	102
6.6 O Teste 2 - Texto final dos adolescentes.....	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	115
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Apresentar uma realidade nova, que na verdade não é nova, desafia-me a ser voz, talvez vez, mas, principalmente, representação daqueles e daquelas que não foram vistos e continuam invisíveis por força da exclusão que mantém aparências sociais e políticas nos braços da desigualdade social que cruelmente marca todas as relações as quais nos submetemos, com exceção das relações de aprendizagem, mediadas pelo ensino, especialmente, pelas práticas de leituras, que dependem, basicamente, dos sujeitos envolvidos.

Sou professora há 28 anos. Minha acertada escolha profissional me levou a conhecer várias modalidades de ensino e a conviver com diferenciados grupos de estudantes. Dediquei-me bastante nesses anos ao ensino nos anexos escolares, lecionando especialmente nas escolas socioeducativas. No presente trabalho, sobre aprendizagens significativas em práticas de leituras, envolvendo sujeitos em situação de privação de liberdade por medida socioeducativa de internação e acautelamento do Estado, quero apresentar algo que trata da esperança que nos movimenta na leitura e na militância pela democracia na escola pública, escola sem censura, livre, laica e para todos.

A responsabilidade de introduzir a realidade da escola socioeducativa na discussão sobre as práticas de leituras, aprendizagens e ensino de Língua Portuguesa converte-se, assim, para mim, no prazer da pesquisa engajada e comprometida para com esta escola, repito: pública, de postura política definida e participativa, parcial aos excluídos do sistema, na luta pela democratização do conhecimento.

Essa realidade educacional, socioeducativa, compartilha a mesma realidade enfrentada na escola pública atual: extrema pobreza, poucos recursos, péssimas condições de aprendizagens e trabalho, prédios sujos e quebrados, superlotação, violências de toda sorte etc., acrescida da situação de se configurar como anexo escolar ou segundo endereço, inserido no sistema de Segurança Pública.

O anexo, lugar onde antes das conquistas das políticas educacionais para a inclusão, estavam os preconceituosamente chamados “especiais”, é o lugar onde hoje estão também os que a sociedade quer afastar, por medo, por comodidade, por vergonha e, acima de tudo, pelo resultado das desigualdades sociais instaladas. O anexo é insuportável, mas, sendo anexo, torna-se invisível e tolerável socialmente, chega a ser um lugar para, quando do desencargo das consciências, merecer o resultado das campanhas assistencialistas que adiam, mesmo sem

querer, a luta e a instauração dos direitos daqueles e daquelas atendidos parcialmente nos momentos pontuais da “caridade” alheia.

Essa incômoda realidade determina outras: para o anexo, os recursos, especialmente financeiros, acabam sendo destinados por último, somente após supridas as necessidades da escola, que são muitas e quase nunca resolvidas. Os anexos não têm direito às políticas consolidadas nas escolas públicas há décadas. Eles são tratados com diminutivos, apelidados pejorativamente, seus professores são sempre recém-formados ou designados e, como na maioria das escolas públicas, geralmente não dispõem de nenhuma orientação pedagógica a não ser aquela refletida durante os anos de estudos da graduação, quando licenciados (muitos não o são), naturalmente pensada para a prática nas escolas, não nos anexos delas.

A administração nos anexos normalmente é ausente, delegada a uma coordenação em início de carreira ou designada, por sua vez, dependente da postura político-pedagógica da direção escolar que pouco visita os anexos e, não raro, caracteriza-se em relação a estes de forma assistencialista, por causa disso, sem compromisso para com a diminuição do preconceito enfrentado pelos sujeitos anexados.

O anexo, muitas vezes, como sua nomenclatura sugere, torna-se o apêndice da instituição. Escondido e até em outro endereço, para sair do anonimato, da situação de encolhimento, é preciso surpreender! Surpreende-se, num anexo, aprendendo, lendo, mesmo diante de tantas dificuldades!

Ser anexo, portanto, converte-se numa das características presentes na abordagem pedagógica aqui apresentada: a escola socioeducativa. Essa característica marca profundamente os processos de aprendizagens que aí acontecem.

Evidentemente, pode haver outras experiências para a definição de anexos, nesta abordagem, utilizarei a descrita por se tratar da realidade enfrentada por muitos estudantes e professores (as) nessas escolas.

Neste cenário de incentivo mínimo para o desenvolvimento de propostas educacionais para o corpo discente das escolas com privação de liberdade, por vezes invisível na realidade escolar, aponto a necessidade do conhecimento de sua realidade e características, a fim do desenvolvimento de trabalhos pedagógicos capazes de propor uma didática significativa e dialogal em sua pedagogia, composição e resultados, concretizando possibilidades além daquelas postas pelo modelo praticado, este já avaliado pleno de lacunas na aprendizagem dos estudantes envolvidos e de ausências das responsabilidades sociais de

todos os presentes no processo educacional efetivo nos anexos escolares no Sistema de Segurança Pública.

Ressalto ainda que as realidades do aumento do tráfico de drogas, crescente poder paralelo principalmente nas favelas e comunidades, extrema pobreza e ausência de condições para o exercício da cidadania influenciam diretamente nos processos escolares como um todo, na escola socioeducativa, em particular, devido à sua singularidade relacionada ao objetivo da remição das pessoas. Os mesmos fatores interferem imediatamente nas organizações familiares e na situação em que se encontram os estudantes em questão no presente trabalho, sendo imperativo e urgente políticas públicas de prevenção e proteção em ação efetiva sobre a vulnerabilidade social dos pobres.

A situação de pobreza da maioria dos adolescentes e a falta de acesso a serviços essenciais, como educação e emprego, que garantam e promovam a cidadania, acabam por aumentar a probabilidade de que a família os abandone. Por esse motivo, o auxílio aos familiares também é fundamental, pois de pouco adianta, por exemplo, o tratamento da drogadição dos adolescentes se ao voltarem para o ambiente familiar encontrarem pais ou responsáveis drogaditos. Pouco também adiantará a escolarização e profissionalização de adolescentes cujo ambiente familiar não possua condições mínimas para uma subsistência digna, com garantia de acesso aos bens materiais necessários à sobrevivência e ao bem-estar, como por exemplo, à educação e ao trabalho. Assim, aspectos como profissionalização, escolarização, o tratamento antidrogas, dentre outros, são estratégias que podem colaborar para o afastamento dos adolescentes de uma vida delituosa. Outra atividade importante é o apoio à família, que serve como suporte ao adolescente. Sobre este aspecto não verificamos qualquer tipo de assistência à família, o que certamente prejudica o retorno do adolescente à sociedade. (SILVA e SILVA, 2016, p. 55)

Por outro lado, é preciso considerar, sem perder de vista que as escolas anexadas continuam deixadas de lado, que as escolas socioeducativas, aos poucos, sob muita pressão política, têm melhorado em sua estrutura e condição, passando da ação voluntária das pessoas civis ao reconhecimento público. Ressalto aqui a alavanca que representou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano 1990, reconhecendo as escolas socioeducativas como direito dos estudantes. Esse acontecimento favoreceu a criação, a legalização e a organização das escolas nas unidades socioeducativas, além da contratação de professores licenciados, mesmo que em vaga precariamente designada, e o reconhecimento legal da documentação escolar registrada, como os diários de frequência escolar.

Entretanto, as conquistas, de ordem pedagógica nessas escolas carecem de investimento e pesquisa, sendo necessárias reflexões sobre as práticas e propostas que se baseiem na democracia, no respeito aos direitos e saberes das pessoas. Propostas que consigam aproximar as práticas das escolas às leis, que expressam a importância de um corpo discente cidadão, participativo, crítico e leitor. Ainda, propostas que deem visibilidade a uma nova escola, que não precisa ser cópia da escola existente, mas que possa ser aceita com as características de seus objetivos.

Se a escola regular existente não foi suficiente para as demandas dos estudantes hoje em situação de privação de liberdade em vários aspectos, desde o ingresso até o acesso e a permanência, a escola anexa nesse ambiente é ainda mais precária nas respostas de aprendizagem aos alunos. É carente principalmente em propostas pedagógicas! Hoje, quase trinta anos após a homologação da exigência legal da criação e obrigatoriedade das escolas nas unidades socioeducativas, através do ECA, as escolas anexas continuam marginalizadas.

Há anos inserida, como professora, na realidade dos segundos endereços e a partir das pesquisas a que tive acesso até o momento, afirmo, sem sombra de dúvidas, que não há propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa que os considere. Tal ausência se estende para o ensino e aprendizagem das práticas de leitura, além das demais matérias, que, nas escolas anexas, raramente se comunicam interdisciplinarmente. As práticas escolares tradicionais também não cabem nas escolas inseridas no Sistema Público de Segurança dentro das unidades socioeducativas.

O silêncio em relação ao ensino da leitura é uma marca no ensino de Língua Portuguesa apresentado nas escolas das unidades socioeducativas, o que constitui mais um sintoma de uma escola, tal como seus estudantes, privada de liberdade. Leitura e literatura são indispensáveis no currículo de formação para a liberdade, para a criticidade, para propostas novas de aprendizagens escolares e socioculturais principalmente para os que mais precisam se reintegrar às práticas sociais, livres das opressões impostas inclusive subjetivamente ao lherem negados os conteúdos de leitura, literatura, arte literária, história literária. As perguntas silenciadas à força do poder da ignorância e desconhecimento da realidade sobre como fazer a leitura - o texto literário - chegar aos estudantes e até que livros seriam significativos para adolescentes em situação de privação de liberdade precisam ser consideradas, pesquisadas, refletidas, debatidas.

Em consonância com essa história, apresento como questão que norteou a presente pesquisa na área de ensino de Língua Portuguesa:

Como as práticas de leitura podem ser significativas, nas aprendizagens de Língua Portuguesa, para formação de sujeitos em situações de privação de liberdade?

Na sequência, como objetivo geral: analisar o potencial de práticas pedagógicas de leituras na aprendizagem de estudantes em condição de privação de liberdade, procurando de forma específica:

- Identificar as histórias de apropriação de leituras dos sujeitos envolvidos para fazer um diagnóstico de conhecimento leitor.
- Analisar o desenvolvimento de um projeto de ensino criado para jovens em situação de privação de liberdade com foco na leitura literária;
- Identificar os avanços e os desafios do projeto de ensino, a partir de relato dos participantes.

Diante do campo apresentado e das propostas realizadas, a presente dissertação se divide em cinco momentos pontuais: primeiramente apresenta uma reflexão a respeito da Educação nas Unidades de Internação Socioeducativas, destacando a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o direito à Educação para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação com privação de liberdade e acautelamento do Estado. Apresento nesta parte também algumas características da escola nas unidades de internação e particularmente a escola socioeducativa do Bairro Lindeia, onde a presente pesquisa tem seu lugar de desenvolvimento.

No segundo momento, com os pressupostos teóricos, leitura e literatura, são defendidas as concepções de Educação, Leitura e Leitura Literária libertadoras, comprometidas com a formação integral de cada sujeito e como componentes da identidade humana em seus direitos básicos.

A apresentação de como se deu o processo de realização da pesquisa, com seus resultados e discussões, apontam às considerações finais e referências esperançosas de continuação da temática na Universidade, nas Unidades e na vida.

1 A EDUCAÇÃO NOS CENTROS DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVOS

A Educação no Sistema Socioeducativo é uma proposta de recuperação social do adolescente em conflito com a lei por vários motivos, sendo o mais expressivo o envolvimento com o poder paralelo através mundo do tráfico de drogas e consequente criminalidade, no ato infracional pelo qual recebe a medida socioeducativa de internação com privação de liberdade.

A garantia do direito à Educação a esse público efetivou-se no ano 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme aponto a seguir.

1.1 O ECA e o direito à Educação

No caso das unidades socioeducativas, o ECA apresenta um título específico, que descreve o que são consideradas as práticas de ato infracional de crianças e adolescentes. O artigo 103 considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Ainda segundo o Estatuto, aos adolescentes que praticarem ato infracional, poderão ser aplicadas as seguintes medidas:

- I - Advertência;
- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - Prestação de serviços à comunidade;
- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semiliberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional.

Crianças e adolescentes na última situação, de internação em estabelecimento educacional são retiradas da convivência familiar e passam a frequentar as escolas socioeducativas anexadas ao Sistema de Segurança Pública. O artigo 121 do ECA prevê quanto aos adolescentes em Unidades Socioeducativas, “a internação constitui medida privativa da liberdade”, no entanto essa privação não retira da criança ou do adolescente o direito de frequentar a escola, como indica o próprio Estatuto no seu artigo 205: “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”. Sendo assim, o Centro Socioeducativo, como unidade de internação em estabelecimento educacional, viabiliza o acesso dos adolescentes à escola dentro da própria unidade e à oferta de cursos profissionalizantes, estes dentro e fora da unidade. (BRASIL, 2002).

Ainda sobre isso, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) foi aprovado em Assembleia do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com a resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, tendo a sua proposta, tramitado no Congresso Nacional como Projeto de Lei nº 1.627, de 2007. Já em 18 de janeiro de 2012, a Lei do Sinase, sancionada pela presidente Dilma Rouseff, teve como objetivo articular os diferentes níveis de governo com a família e com a sociedade no enfrentamento das situações de violência envolvendo a criança e o adolescente.

Também são órgãos responsáveis para o desenvolvimento do trabalho das Unidades Socioeducativas a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) e a Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS/MG).

A Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) é o órgão responsável – subordinado à Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS/MG) – por elaborar e coordenar a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, tendo o papel de promover a articulação entre os atores responsáveis envolvidos no atendimento ao adolescente.

Em parceria com a Secretaria da Educação, a Suase/MG cumpre o que determina a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Todo o trabalho desenvolvido pelo Sinase, em âmbito nacional, e pela SEDS/Suase, de Minas Gerais, está embasado na legislação a seguir:

- Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, adotadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 14 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990c);
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988);
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990b);
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996);

- Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (BRASIL, 2012a);
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, que define as diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (BRASIL, 2012b);
- Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c);
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2012d).

Através dos cinco eixos elencados na medida socioeducativa de internação com privação de liberdade e acautelamento do Estado, a saber:

- 1) Educação;
- 2) Saúde;
- 3) Família;
- 4) Profissionalização;
- 5) Esporte, cultura e lazer;

Espera-se, a partir da construção de um Plano Individual de Atendimento (PIA), conquistar os objetivos de recuperação e reinserção sociais dos jovens.

Para o cumprimento do primeiro eixo, Educação, o adolescente deve ser matriculado na escola. A escola pública é responsável por essa demanda. Sobre a Educação compreendida pela escola que se insere no Sistema Socioeducativo descrevo a seguir.

1.2 Características da escola nas unidades de internação

A escola na Unidade Socioeducativa de Internação é um anexo, instalado no Sistema de Segurança Pública. Ela é recente na história da Educação e ainda não é considerada uma modalidade de ensino. Sua oferta dá-se mediante a obrigatoriedade do direito dos adolescentes e jovens em conflito com a lei terem acesso à educação escolar.

Esse anexo sofre, além das consequências de ser um anexo, a revolta social. Afastados da sociedade, lá estão os infratores, os que violaram a lei e estão em conflito com ela, os que trouxeram danos de toda espécie aos demais. Grande parte da sociedade destina aos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação o abandono e a exclusão, não sabe que nas unidades socioeducativas há escolas e não acredita na recuperação e reinserção social desses adolescentes e jovens. As unidades socioeducativas são vistas como “cadeias para menores” e os adolescentes são, por associação, vistos como presidiários, gente que traz prejuízo ao governo.

No estado de Minas Gerais, há 36 unidades, sendo 24 centros socioeducativos, 11 casas de semiliberdade e um Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente autor de ato infracional (CIA).

Dos 24 centros, 15 se encontram no interior do estado (Divinópolis, Governador Valadares, Ipatinga, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Patrocínio, Pirapora, Ribeirão das Neves, dois em Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Uberaba, Uberlândia e Unaí) e nove estão localizados na capital mineira, são eles:

- Centro de Socioeducativo do Lindeia (CSL);
- Centro de Internação Provisória Dom Bosco (CEIP-DB);
- Centro de Internação Provisória São Benedito (CEIP-SB);
- Centro de Reeducação Social São Jerônimo (CRSSJ – único feminino de Belo Horizonte);
- Centro Socioeducativo Horto (CSE-Horto);
- Centro Socioeducativo Andradas, Centro Socioeducativo Santa Clara (CSE-SC);
- Centro Socioeducativo Santa Helena (CSE-SH);
- Centro Socioeducativo Santa Terezinha (CSE-ST).

Esses centros estão localizados em pontos estratégicos para fins de cumprimento da medida socioeducativa de internação, contudo, bastante dispersos em termos geográficos. Em todos os espaços de cumprimento de medidas socioeducativas, há a presença da escola pública. Essa presença representa uma instituição humanizadora, mas não escapa às

observações, advindas especialmente do senso comum, de que com o pagamento dos impostos a sociedade sustenta “bandidos” e que estes não merecem nem mesmo o que lhes assegura a lei: os simples direitos humanos, o direito à Educação, o direito à escola básica.

Os adolescentes e jovens internos seguem, na visão daquela maioria da sociedade que os exclui, sendo os responsáveis pela violência e pela situação de degradação social em que nos encontramos em pleno século XXI.

Esses jovens, vítimas do sistema capitalista, mas, não somente vítimas, não são totalmente responsabilizados pela situação produzida e reproduzida em suas histórias. Delinquindo cada vez mais cedo, os adolescentes e jovens internos por conflito com a lei são uma das respostas sociais à sociedade que deseduca, deseduca-se, desumaniza-se rapidamente em nome do lucro, do consumismo e da exploração do ser humano. Guerra et al. (2010) procuram explicar o funcionamento da subjetividade juvenil na sociedade atual, a partir de uma visão psicanalista:

O adolescente na contemporaneidade [...] sofre um empuxo ao discurso capitalista. O discurso capitalista visa à produção constante de objetos, que devem ser rapidamente consumidos, obedecendo às leis do mercado. O objeto de consumo passa a ocupar um lugar de comando na estrutura do discurso, fazendo desaparecer as expressões individuais e determinando no sujeito certa suspensão de sua divisão subjetiva. Há uma mudança na posição do saber, que passa a ser tomado como valor de mercado, subvertendo o desejo. O sujeito é estimulado a buscar na sua completude imaginária no objeto, tamponando sua castração. No entanto, o objeto, uma vez adquirido, perde seu valor e é descartado, numa produção vertiginosa. O sujeito é comandado pela presença do objeto, mas dentro das leis do mercado. Assim, o sujeito adolescente, no momento em que é confrontado com a falta estrutural, recorre aos objetos de consumo na tentativa de tamponar sua divisão subjetiva, escamoteando sua castração. (GUERRA et al., 2010, p. 447)

Ao contrário do que acontece no sistema prisional, no sistema socioeducativo, a escola é obrigatória, eixo prioritário no cumprimento da medida socioeducativa de internação, assim como as relações de parentalidade/parentais. Com todos os seus limites, na ótica do sistema socioeducativo, as duas instituições, família e escola, gozam de uma visão muito distante das possibilidades de sua realidade. Consistem, pois, nos eixos mais importantes das medidas socioeducativas, principalmente a de internação, sendo, em alguns casos, praticadas até coercitivamente, apresentando resultados importantes em todas as circunstâncias.

As escolas da medida socioeducativa apresentam particularidades condicionadas pela inserção no sistema de segurança público. Essas particularidades tornam-se características significantes e significativas na organização pedagógica e marcam as aprendizagens, a didática e pedagogia aí empregadas, levando-nos a pensar da necessidade da pesquisa e da atuação pedagógica para que cheguem a ser o que devem ser, de acordo com a lei.

Ou seja, a escola é importante, por isso obrigatória e garantida em lei, no entanto sua importância está associada muito mais a um ideal do que a uma realidade, porque predominam em sua organização elementos da sociedade disciplinar. É por essa razão que todos os jovens falam da importância da escola, eles realmente acreditam no que estão falando, mas não conseguem frequentá-la ou darem continuidade aos estudos porque se deparam com uma grande estrutura que não está preparada para eles. Dessa maneira, pensando no lugar da escola na vida dos jovens colaboradores, chego à hipótese do não lugar: a escola tem lugar muito mais no plano simbólico do que no real na sociedade atual, está presente como instituição com uma base legal e no imaginário dos alunos, como ponte para o sucesso; no entanto, na prática, ao permanecer sob a lógica da disciplina, como controle de comportamento, não se faz presente na vida dos jovens, não os afeta, não os conquista, ou seja, ocupa o não-lugar. (MARZOCHI, 2016, p. 74-75)

As unidades socioeducativas são masculinas ou femininas, aí estão determinadas as turmas escolares por gênero. Os adolescentes são admitidos a partir de 12 anos, com trajetórias no mundo do ato infracional. São determinadas aí as turmas por interesse com vistas à redução de danos.

A educação socioeducativa, na escola socioeducativa inserida no Sistema de Segurança Pública, deve ser reparadora e de reinserção social, para tanto, a ela precisa ser valorizada e resgatada do não-lugar¹ a que está subjugada juntamente com a escola regular atualmente. A escola deve ser pública, de qualidade e laica, acessível para todos!

1.3 Os Estudantes

Quanto aos estudantes, observa-se o sentido e sentimento da solidariedade bem desenvolvido e incentivado entre si. Não raro, tratam-se por irmãos, mantêm proximidade,

¹ Em Antropologia emprega-se o termo “não lugar” para se referir a lugares transitórios que não possuem significado suficiente para serem definidos como “um lugar.” São espaços que facilitam a esquizofrenia da vivência do espaço, impossibilitando a emergência do singular pelo excesso de referência. (AUGÉ, 2012)

comunicam-se muito através da linguagem não verbal, especialmente com trocas de olhares. O sofrimento os torna fraternos!

Na unidade socioeducativa, os alunos sofrem o olhar da indiferença, sua “doença social”, embora coletiva, é depositada em seus próprios ombros, apontando-lhes culpa sob um olhar de ódio e negação, ofertando-lhes apenas o desejo de morte, expresso tantas vezes na ameaça de redução da maioria penal e em opiniões favoráveis à pena de morte presentes em nossa sociedade atual.

Os sentimentos de abandono, de fragilidade e desamparo, muitas vezes coincidentes com a realidade, mesmo daqueles que desfrutam de relações parentais e de parentalidade, agrega-os e os tornam capazes de responderem uns pelos outros, sem medo de errar. É compreensível, diante da convivência diária com esses estudantes, que sua entrada precoce no mundo do ato infracional e, não raro, das drogas tenha se dado não unicamente, mas em grande parte devido à convivência no contexto nacional de desigualdades sociais de toda sorte, sendo eles as principais vítimas dessa situação política.

O contexto nacional de convivência com a desigualdade social acirra a violência entre jovens moradores de aglomerados urbanos. Essa violência é potencializada pela experiência da adolescência – transição que marca a perda do corpo e dos pais infantis, bem como o encontro com o outro sexo -, bem como pela experiência errante de desfiliação histórica, que caracteriza a subjetividade na contemporaneidade. Dessa maneira supomos que, diante da precariedade de significação social da cultura contemporânea, o jovem tenta encontrar novas formas de estabelecer-se no laço social, buscando alguma amarra coletiva pela via do crime. Assim, a entrada numa gangue ou num circuito criminoso pode oferecer, diante dessa carência simbólica, uma promessa de sentido social e uma ilusão afetiva, favorecendo a violência. (GUERRA et al., 2010, p. 434-435)

As histórias escolares dos (as) adolescentes e jovens privados (as) da liberdade são parecidas, cheias de marcas de não terem conseguido adequar-se aos padrões escolares pelas realidades as quais são submetidos principalmente na doença e na fragilidade sociais. Com o detalhamento do diagnóstico social, com observação especial às condutas de desenvolvimento, é possível observar nesses alunos características muito desenvolvidas para a idade. No que se refere às aprendizagens: perseverança, dedicação, empreendedorismo, adaptações, superações.

Ao mesmo tempo, é possível verificar habilidades desenvolvidas para a manipulação das pessoas, especialmente familiares e amigos ainda próximos. Os adolescentes e jovens em situação de privação da liberdade, muitas vezes, desenvolvem como mecanismo de defesa a característica de praticarem chantagens, no sentido de aproveitamento da proteção excessiva parental e institucional, conseguindo realizar praticamente todas as suas vontades materiais, assim como no jogo social capitalista, de repor o que lhes fere e falta em sua humanidade na apropriação material.

Ainda sobre o perfil dos estudantes, a maioria absoluta dos adolescentes acautelados é negra, pobre e do sexo masculino. Conhecem de perto as estruturas sociais que, além de contribuírem para sua internação no sistema socioeducativo, os condenam através da discriminação econômica, do crime de racismo e da imposição do machismo sob a máscara de convenção sociocultural. Os adolescentes negros, do sexo masculino e pobres são os mais vulneráveis aos homicídios ocorridos nas favelas e comunidades. De acordo com o Atlas da Violência, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2018, o número de mortes violentas desses adolescentes e jovens aumentou em todo o Brasil,

Quando analisamos a violência letal contra jovens, verificamos, sem surpresa, uma situação ainda mais grave e que se acentuou no último ano: os homicídios respondem por 56,5% da causa de óbito de homens entre 15 a 19 anos. Quando considerados os jovens entre 15 e 29 anos, observamos em 2016 uma taxa de homicídio por 100 mil habitantes de 142,7, ou uma taxa de 280,6, se considerarmos apenas a subpopulação de homens jovens. A juventude perdida trata-se de um problema de primeira importância no caminho do desenvolvimento social do país e que vem aumentando numa velocidade maior nos estados do Norte. Outra questão [...] é a desigualdade das mortes violentas por raça/cor, que veio se acentuando nos últimos dez anos, quando a taxa de homicídios de indivíduos não negros diminuiu 6,8%, ao passo que a taxa de vitimização da população negra aumentou 23,1%. Assim, em 2016, enquanto se observou uma taxa de homicídio para a população negra de 40,2, o mesmo indicador para o resto da população foi de 16, o que implica dizer que 71,5% das pessoas que são assassinadas a cada ano no país são pretas ou pardas. (BRASIL, 2018, p. 3-4)

Os estudantes das escolas socioeducativas masculinas relatam tal realidade nacional em relação a si mesmos com resignação. Essa atitude precisa ser lida e dialogada na escola e nas instâncias de proteção e amparo à juventude.

1.4 Os Professores

Os professores da escola socioeducativa, em sua maioria, não escolheram estar ali. O processo de designação no estado de Minas Gerais é lançado em edital público e se concorre à vaga descrita na escola sede, mas, para atuação em segundo endereço ou anexo, atualmente se explica no ato da designação sobre a realidade da modalidade de ensino, a partir desse momento, ocorrem as desistências ou os ingressos, na maioria, desistências. Um dos agravantes para que os professores não optem pela escola socioeducativa tem a ver com o vínculo empregatício, pois nunca há a certeza da continuidade dos contratos durante o ano letivo. Uma vez que os estudantes de uma turma sejam desligados do sistema socioeducativo ou quaisquer outras ocorrências próprias do cumprimento da medida ou da rotina da unidade, por exemplo, uma reforma no centro de internação, com agregação dos estudantes em outro anexo escolar ou a promoção dos estudantes a outro grau de escolaridade, são fatores para a dispensa dos professores de tal turma ou unidade e estes acabam por perder o emprego.

Há ainda o desafio de a classe socioeducativa exigir do professor disposição para outras formas de diálogo para com os educandos além da maneira tradicional adotada na maioria das escolas, com base em atividades copiadas do quadro e vistoriadas pelo professor. Dadas as condições particulares das escolas socioeducativas, por se adaptarem às exigências de segurança mantendo o uso de poucos recursos pedagógicos e poucos materiais escolares, inclusive número restrito de livros, até mesmo os didáticos, é imprescindível postura pedagógica que contemple mais linguagens do fazer escolar, contemplando atividades transversais sobre temas ligados à remição dos estudantes e sua reinserção social.

Além disso, o professor conviverá com as histórias escolares e de vida dos adolescentes marcadas pelo fracasso escolar, com o ato infracional e as várias formas de violências simbólicas e institucionais sofridas, e contará também com a presença diária dos agentes de segurança socioeducativos em todas as aulas ministradas.

Alguns professores, mesmo assumindo a classe, percebem logo, por vários motivos, de várias ordens, que não lhes é possível continuar ali, principalmente, por não conseguirem estabelecer formas de diálogo convincentes para que seus estudantes protagonizem seus processos educativos escolares. Aqui, ressalto que essa comunicação não se dá apenas na linguagem verbal, muito pelo contrário, ela acontece prioritariamente na linguagem não verbal expressa no olhar, na confiança que se repassa no ato de olhar e/ou tocar, nas maneiras

de vestir, na comunicação dos gestos ou na observação do jeito de falar e do vocabulário empregado. Os adolescentes da escola socioeducativa reprovam atitudes maquiadas ou forjadas. A artificialidade não é bem aceita pelos educandos e a pena é que o trabalho pedagógico não seja desenvolvido, não conte com sua cooperação.

Considerando a realidade, as situações e as exigências, resulta que há uma grande rotatividade de profissionais na escola socioeducativa e, decorrente disso, uma dificuldade muito grande na criação dos vínculos facilitadores da prática de ensino-aprendizagem. Há ainda casos em que o professor se insere no Sistema e, mesmo não se adaptando, permanece, também por vários motivos, sendo destaques os fatores financeiro e de dificuldades em conseguir outro trabalho. Esse caso também impacta negativamente a escola nas unidades, pois o processo educativo é travado e não ocorre a liberação da vaga para outro professor.

Entretanto, também existem os professores que ali chegaram (e chegam) pelas mãos do acaso no processo da designação e pela necessidade do trabalho, e nessas escolas reafirmaram sua escolha profissional, sendo aceitos pelos estudantes e fazendo-se aceitar diariamente na troca das aprendizagens, compreendendo-se em seus contextos e papéis sociais educativos. Existem até mesmo professores que optaram e optam por permanecer na escola socioeducativa e, em muitas dessas escolas, estão presentes os professores voluntários e oficinheiros.

Como já mencionado, qualquer professor em escola do Sistema de Segurança Pública tem sua prática pedagógica acompanhada diariamente pelo olhar dos agentes de segurança socioeducativos. Essas pessoas, agentes de segurança socioeducativos, podem tornarem-se educadoras e descobrirem-se ao lado do professor, que coordena as ações educativas escolares, percebem-se também aprendizes, também responsáveis pela liberdade e libertação de si próprios e de quem está próximo, no movimento educativo que a escola socioeducativa propõe. São educadores em potencial, todavia, nem todos desenvolvem ou desejam desenvolver essa habilidade, podem, então, acontecer entraves na condução pedagógica dos processos escolares nas escolas socioeducativas envolvendo esses profissionais. Os atropelos nas interpretações das posturas sempre políticas da didática de cada um acontecem quotidianamente e influenciam diretamente nos resultados escolares.

De maneira geral, os professores das escolas socioeducativas que ali permanecem por conveniência ou por opção necessariamente aprendem a dividir, a aceitar ajuda, a perceber a realidade alheia em seus corpos feridos, privados da liberdade, mas não privados

das aprendizagens e dos sonhos. São professores que precisam, como aponta Pain (1996), mudar a pergunta essencial do planejamento pedagógico de “como se ensina?” para “como se aprende?”, assumindo o protagonismo dos adolescentes em seu próprio desenvolvimento escolar e atualizando seu trabalho todos os dias.

É realidade na vida dos professores do sistema socioeducativo dobrar jornadas, às vezes, em mais de uma Unidade e, a fim de complementarem seus orçamentos, seguirem realizando trabalhos informais. Seu tempo pedagógico para fazer planejamentos, traçar estratégias, preparar e corrigir atividades para facilitar a aprendizagem dos estudantes é pouco e nas condições da grade da escola², pois nas unidades o espaço destinado a ser a sala dos professores, normalmente é um espaço pequeno e compartilhado com outros grupos além da coordenação pedagógica. Normalmente, esse espaço também é utilizado para armazenar materiais, especialmente os materiais das oficinas realizadas pelos adolescentes no contraturno escolar. Todos os professores das escolas socioeducativas concordam que assim como os profissionais das outras áreas de trabalho recebem adicional salarial em compensação à natureza e local do desempenho das funções, com vistas à remição de pessoas, os professores deveriam fazer jus ao mesmo adicional, o que não acontece na remuneração dos professores das escolas anexas ao sistema de segurança pública do estado de Minas Gerais.

- 1.

² “Grade de escola” ou “cela de aula” são denominações pejorativas, mas recorrentes para referência às salas de aula improvisadas nas Unidades Socioeducativas para o acolhimento e funcionamento das escolas no Sistema de Segurança Público.

2 LEITURA – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para o trabalho com leituras em ambientes de privação de liberdade é necessário apoiar-se, essencialmente, em uma concepção de Educação, de Leitura e de Leitura Literária, o que passo a fazer agora.

2.1 Concepção de Educação

Educação, ensino, aprendizagens são posturas. Elementos permeados de política e resultados humanos, profissionais e pessoais em formação e movimentos constantes, que se apresentam no trabalho de educação, em quaisquer lugares onde se esteja: no lugar de estudantes, professores, gestores. Educação é processo de libertação, liberdade e para a liberdade!

Expresso aqui a natureza filosófica deste trabalho que se apresenta partidário e engajado com a Educação transformadora, livre e libertadora, para todos (as). (FREIRE, 1989). Educação que se compromete com aqueles que à margem não desistem, que, sem voz, ainda falam, que, sem vez, perseveram.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 1996, p. 76 - 77)

Acredito, como concepção de ensino, neste protagonismo proposto por Freire, no caso da presente pesquisa, no protagonismo juvenil dos adolescentes em estado de internação que na partilha de seus saberes podem efetivar uma concepção de educação significativa, atuante na prevenção das situações desumanizadoras, e que seja restaurativa quando essas ações violentas já estão instaladas nos processos educativos nas escolas com privação de liberdade.

A escola socioeducativa pública, inserida no sistema de segurança pública no Brasil deve ser uma escola livre, uma escola sem censura, democrática e atuante para a democracia, capaz de contribuir na remição dos estudantes para sua progressão social, cultural, participativa e humana.

2.2 Concepção de leitura

No ambiente de privação de liberdade, tal como em todos os outros ambientes, ler é atitude de compreensão, na qual leitor e autor fazem parceria, tornam-se “coparticipantes”, conforme o pensamento de Bakhtin (1999, p. 33-34): “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”.

Considerando que na visão bakhtiniana os símbolos apresentam as ideologias das interações sociais dos quais são fruto, o termo compreensão, nos espaços de privação de liberdade e nos demais, não se reduz a um simples reconhecimento. Essa habilidade, acarreta a concepção da vida e dos lugares onde ela acontece

[...] o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 95).

Por isso, não se trata apenas da leitura escrita, que propicia a pesquisa e a informação, é necessário também saber ler o mundo, as mudanças, as tendências; significa assumir posturas diante dessas leituras, sempre políticas. Ler define as pessoas, assegura-lhes um lugar social.

Ao pensamento de Bakhtin (1999) associo a experiência de Paulo Freire (1989) sobre a atividade leitora.

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

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9)

Freire (1989) apresenta a importância da leitura e sua descoberta na vida das pessoas, com parcialidade àquelas que estão excluídas socialmente, as que não tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade da leitura ensinada na escola e, por isso, carregaram e carregam em seus ombros o peso do preconceito e da discriminação, não raro, sendo responsabilizadas, elas próprias, pela exclusão da qual são mais vítimas que responsáveis. Em sua obra, o autor desenvolve conceitos revolucionários para as práticas de leitura em sua aprendizagem, ensino e usos sociais, considerando em todas as hipóteses a ótica da pedagogia dos oprimidos, hoje excluídos, esta que consiste particularmente na relação de trocas de saberes, considerando-os interdependentes, sem que nenhum seja tido como superior ou inferior ao outro, numa ótica de educação e leitura como práticas de liberdade.

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE, 1989, p. 9)

A didática e o resultado aí propostos são de libertação, autonomia, reconhecimento dos direitos de todos ao que é bom, belo e agradável ao ser humano em qualquer situação, pois, para Freire (1996), leitura é aprendizagem, atualidade, movimento dialógico de transformação pessoal e coletiva. Sua visão atual e prática populariza e compartilha o ensino e as aprendizagens da leitura e da vida, quebra padrões e liberta.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de

informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1996, p.19)

Seus conceitos de leitura do mundo e leitura da palavra valorizam todos os saberes e incluem politicamente, neste mundo, o da leitura aos que estão excluídos dele, possibilitando saúde, no sentido do cuidado com o ser humano em sua necessidade de se aprender, reconhecer e assumir, e liberdade, no sentido de entender-se a partir daquilo que se é e não daquilo que está ausente em si. Ser livre, mesmo em situações de privação, restrições e adoecimentos.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Na mesma visão, Soares (1998) desenvolve uma proposta de letramento, considerando a necessidade da alfabetização, mas valorizando as perspectivas sociais do processo de aprendizagens e ensino da língua, antecipando às práticas pedagógicas facilitadoras deste processo, as propostas a partir de textos.

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72)

Na realidade da privação da liberdade de adolescentes e jovens, há que se considerar a leitura como espaço também de remição, como o é para todos os leitores. Com olhares mais atentos para a situação dos acautelados, vemos o quanto o abismo do acesso à leitura se aprofunda. Transformar essa situação social só é possível através de ações concretas de leitura “nas grades”, como a promoção, o acesso e o incentivo da presença física do objeto livro entre os estudantes e o favorecimento dos vínculos entre os leitores e a história humana da sociedade.

O livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições o que o abre para o outro. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 9 -10)

2.2.1 Concepção de leitura literária

Retornando ao conceito de compreensão de Bakhtin (1999) que apresenta os sujeitos do processo de leitura como “coparticipantes”, num movimento de diálogo cujas características são responsivas, assume-se a linha de que o exercício da leitura literária está inserido num âmbito ideológico de compreensão, cheio de significados advindos das experiências pessoais envolvidas. É assim que Bakhtin (1999) constrói a noção de sujeito, como um ser ativo, responsivo e participante do processo: “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela ser explicada a partir do meio ideológico e social.” (1999, p. 35).

Esta visão traduz o pensamento pedagógico a ser desenvolvido nas práticas de leitura literária nos espaços de privação de liberdade, quando, em atitude passiva, pode-se ser participativo num processo dinâmico como o proposto na atividade leitora.

Cândido (1995) atualiza o conceito, confirma-o e completa: ler é além da postura social e política, mais que ferramenta de libertação. Para ele, ao descobrir-se na prática da leitura, cidadão de direitos, é natural ao indivíduo aprimorar este estágio de leitura que luta e conquista espaços de reconhecimento e direitos, ao estágio de leitura que também é de direito: fruição, saúde, lazer, liberdade.

Com essa teoria e diante da realidade social de tantas desigualdades, Cândido (1999) promove o empoderamento aos que se aproximam da leitura fazendo-nos enxergar na literatura, seja na literatura engajada ou simplesmente no seu papel de ser livre, como a Arte é livre, devolve ao ser humano o poder e a possibilidade do sonho, do conhecimento pelo bem que este representa na cultura, na civilização, na democracia que traz a aprendizagem como parceira durante toda a vida, em qualquer situação humana.

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 117).

Para ele, numa sociedade democrática, a cultura da leitura precisa ser desenvolvida e incentivada, é na leitura com fruição e desejo que se podem prevenir as calamidades causadas pela ação humana.

Nesse movimento, reconhece-se a representação dos conceitos de Bakhtin (1999) numa filosofia de leitura que envolve os aprendentes integralmente, com suas disponibilidades expressas na mudança de paradigmas de leitura. A língua não se encaixa num sistema isolado, não se trata da simples identificação.

E por não se tratar da simples identificação, em acordo com o pensamento de Bakhtin, quanto mais diferenciados entre si são os leitores, mais paradigmas são lançados no espaço da literatura. Os leitores trazem consigo suas interpretações, seus mais variados jeitos de ler para o espaço da liberdade dos livros. É nesse movimento que se apresentam outras formas de literatura, novos autores e preferências.

Encontramo-nos nesses caminhos das leituras com questionamentos e a polêmica sobre Literatura x não literatura. Perguntamo-nos se há uma Literatura, tesouro da

humanidade, com seus títulos e autores consagrados. Igualmente, nos perguntamos se a literatura corrente, sem o prestígio histórico da primeira, mas com a aprovação e até preferência dos leitores, é mesmo literatura, se um dia virá a ser Literatura. Ora, literatura, assim, é impossível definir. Para Lajolo (1984) literatura é leitura para gostar, emocionar-se, ouvir, sentir. E não é possível condensar, aprisionar essas experiências numa definição com títulos, autores, obrigatoriedades e leitores sempre iguais. O mundo muda, o tempo passa e os percursos humanos são diferentes. Até a escola pode ser diferente a partir de suas leituras!

Leitura, literatura e liberdade, no sentido de democracia são praticamente sinônimos na presente pesquisa que inclusivamente quer ler e aprender a ler com os estudantes da escola socioeducativa.

Com a reflexão sobre letramento literário, Cosson (2009) acresce nesta discussão “[...] em suma, se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da leitura, não basta aprender a ler.” (COSSON, 2009, p. 29). Pois não é o simples fato de ler ou definir o que vem a ser Literatura ou literatura que faz do estudante um leitor, é necessária a formação do leitor, com alternativas de trabalho que contemplem os textos literários, com sua importância social e crítica. O que se define ainda nas palavras de Cosson (2009, p. 17) “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. A humanidade de cada sujeito leitor é parte integrante de suas escolhas e vivências literárias, é esta também responsável pelo engajamento ou acomodação nestas práticas. A aprendizagem da leitura literária nos espaços escolares aponta como é a competência leitora em sua formação.

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou mal sucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação de leitor (COSSON, 2009, p.29).

Letrar literariamente os estudantes em situação de privação de liberdade significa, além do que se espera dos estudantes ano a ano, a alfabetização básica e leitura mínima de portadores de textos que lhes sejam familiares, resgatar-lhes o desejo de sonhar, pois, ao identificar-se com personagens, reconhecer-se nas narrativas, é possível vislumbrar novos projetos de vida e liberdade.

Trata-se de um caminho metodológico a ser realizado a partir da experiência de cada estudante, desafiando-lhe a construir hipóteses e a testar seus conhecimentos, assumindo as aprendizagens como base para outras. Nesse processo, o professor deve fazer a mediação da leitura, além de incentivando sua apropriação, apresentando-se também como leitor, a fim de que o estudante possa compreender-se capaz da leitura e da partilha da leitura gradativamente em suas trocas de experiências leitoras.

O professor vai sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhes leituras repetitivas e redundantes, que venham tão somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Para oferecer ao aluno condições para ampliar seu universo cultural o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e as formas de abordá-lo. Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 25)

Para a realização desse pensamento, pode-se pôr em prática a proposta de “sequência básica” dada por Cosson (2009) seguindo os passos:

1) **Motivação:** consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto, posicionando-se diante de um tema ou enfatizando-lhe os procedimentos de construção dos textos, pode contar com elementos lúdicos; é a maneira de envolver conjuntamente no leitor leitura, escrita e oralidade;

2) **Introdução:** basicamente é a apresentação do autor e da obra, de uma forma cuidadosa, que não seja exaustiva, mas que possa despertar no leitor a curiosidade;

3) **Leitura:** esta é a etapa do acompanhamento da leitura, quando o professor faz o papel de facilitador, mediando a leitura de seus alunos para que o objetivo da atividade não se

perca, é o momento da negociação dos intervalos de leitura e de seus combinados produtivos, quer na leitura pessoal, que na leitura coletiva;

4) **Interpretação:** é o momento de externalização da leitura, da apresentação da apreciação do trabalho, registro da memória da leitura em cada leitor. Pode se dar numa produção escrita, mas também em todas as demais linguagens de expressão e comunicação da leitura.

Essa dinâmica atualiza, na prática da sala de aula dos estudantes em privação de liberdade, conceitos fundamentais de participação e protagonismo, uma vez que uma etapa se relaciona com a outra de forma dialogada, compreendendo a evolução da leitura estudada desde o seu despertar até as interferências/necessidades suscitadas no grupo e pelo grupo durante o acompanhamento/desenvolvimento de seu estudo com as relações estabelecidas tanto pelos estudantes, quanto pelo professor. Essa conduta torna-se interdisciplinar.

[...] a sequência não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método. (COSSON, 2009, p.72)

Assim, a concepção de leitura literária aqui abordada rompe e transforma a idealização de uma ação que tem a ver com a leitura e silêncio, conforto e prazer apenas. A leitura literária vista aqui, considerando as características do leitor em formação, mas também em privação de liberdade, é dialogada, barulhenta, movimentada. Uma leitura de conhecimento e reconhecimento, também capaz do prazer, mas principalmente engajada com a reflexão crítica, as vivências e as preferências dos leitores e a mediação do professor de leitura.

As referências teóricas fundamentadas nas obras dos autores citados dão sentido à proposta de aprendizagens e ensino de leitura em sujeitos em situação de privação da liberdade, com foco nas aprendizagens e nas transformações consequentes destas para a conquista e restabelecimento da saúde em todos os seus aspectos e a convivência com a

liberdade inerente ao ser humano em todos os momentos de sua vida. Pensar a leitura como os teóricos aqui relacionados já é espaço e movimento de liberdade e de esperança.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, foi adotada a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, justificando as especificidades do grupo sujeito participante: estudantes em situação de privação de liberdade por internação, acautelados em medida socioeducativa no Centro Socioeducativo Lindeia (CSL), na cidade de Belo Horizonte/MG.

Específico que a proposta foi realizada com os adolescentes, concomitantemente ao planejamento escolar, durante o desenvolvimento das aulas de leitura previstas, concretizando Bortoni-Ricardo:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Trata-se, assim, de uma proposta que combina o trabalho docente com o trabalho de pesquisa, o que pode ocasionar um problema dadas as diferenças entre os papéis de docente e pesquisadora. Para tanto, foram adotados métodos de pesquisa que se correlacionaram, numa ótica qualitativa de observação dos sujeitos e dos sujeitos sobre aquilo que está a sua volta e os significados aí atribuídos.

Uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízos do trabalho docente, como o uso de um diário de pesquisa. Escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46-47).

Os diários foram alguns cadernos passíveis de revista no ambiente da escola socioeducativa, para tanto, cumpria as orientações da equipe de segurança: preferencialmente pequeno e obrigatoriamente de brochura costurada. Esse diário não se separou da professora-pesquisadora e não faz parte dos prontuários da instituição.

3.1 Participantes

O projeto foi realizado na escola do sistema socioeducativo da unidade masculina do Bairro Lindeia/BH, segundo endereço da Escola Estadual Divina Providência. A escola anexa do CSL contava quando do início da realização da pesquisa com 27 adolescentes acautelados, matriculados na Escola Estadual Divina Providência e atendidos em 6 classes, que variavam em número de estudantes entre 1 até 7. As salas de aula são alojamentos que foram adaptados para a organização e funcionamento da escola.

A turma contou com 7 estudantes de nono ano durante a realização do projeto, mesmo considerando a possibilidade de possíveis matrículas e possíveis transferências, devido aos ingressos e desligamentos previstos a qualquer tempo no sistema socioeducativo.

Todos os discentes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A) e suas mães o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) conforme princípios da ética em pesquisa, tendo a presente parecer de aprovação do COEP-UFMG em 23/04/2018 (Anexo A)³.

3.2 Etapas de pesquisa

Na presente pesquisa foram realizadas três etapas, a saber:

Etapa 1: Teste 1 (Anexo B) - diagnóstico: a caracterização foi realizada por meio de rodas de conversa, mediadas por leituras, recolhendo dos sujeitos suas histórias de leitura/literatura escolares ou não, com atenção aos processos individuais e coletivos de aquisição da leitura, apropriação da leitura, letramento literário, estratégias de leitura e demais hipóteses significativas desta abordagem, investigando os vínculos já existentes entre os sujeitos e as práticas de leitura em suas vidas. Essas rodas de conversa mediadas por leituras, foram registradas, a fim de constituírem material para minha primeira análise das contribuições dos estudantes na realização da presente pesquisa.

³ É importante frisar que a presente pesquisa teve seu nome alterado, conforme se lê nos documentos de autorização. Tinha a intenção de realizá-la em dois ambientes: socioeducativo e hospitalar, mas, por sugestão dos membros integrantes da banca no momento da qualificação desta dissertação, determinei concentrar a pesquisa unicamente no espaço socioeducativo.

Etapa 2: criação e desenvolvimento do Projeto de Ensino: nesta etapa, a partir da caracterização realizada na primeira fase, foi criado um projeto de ensino propondo atividades leitoras aos estudantes que participaram de dinâmicas, leituras, correspondências, leituras, e filmes pertinentes ao desenvolvimento do projeto. Cada uma dessas atividades provocou a participação dos estudantes à sua maneira, mas obedecendo à proposta do plano de ensino exclusivo, a fim de uma compreensão melhor de seu papel leitor/interlocutor da realidade. Daí a necessidade de personalizar o plano de ensino ao grupo participante: a dinâmica de apresentação dos livros em roda e com a possibilidade de que cada estudante tivesse acesso a um exemplar, de maneira particular, foi significativa para a conquista da confiança de alguns alunos e a conquista de sua colaboração no grupo; a articulação com as leituras e atividades complementares como as cartas, da Professora Érica, sua correspondência, favoreceu o empenho de outros; assistir ao filme O Contador de Histórias juntos, num ambiente preparado para tal atividade valorizou o trabalho. O diagnóstico definido, na primeira fase, possibilitou assim, a criação do projeto de ensino pertinente aos objetivos da presente pesquisa. Houve registro do processo.

Etapa 3: Teste 2 - nesta parte os estudantes sistematizaram sua participação na presente investigação com a produção de um texto escrito, apontando a conclusão da pesquisa.

3.3 Instrumentos

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Teste 1 – diagnóstico.
- Anotações no diário de campo da professora-pesquisadora;
- Teste 2 – texto dos estudantes.

4 OS MENINOS

Os estudantes participantes da pesquisa formam um grupo de sete adolescentes, com idades entre 14 e 17 anos, quatro são de cidades do interior do estado de Minas Gerais e três são da periferia da cidade de Belo Horizonte ou Região Metropolitana. Todos chegaram à Unidade Socioeducativa no início do ano de 2018 e cumprem medidas socioeducativas de internação determinadas em aproximadamente 12 meses. Os nomes de todos os adolescentes que aparecem na pesquisa foram alterados. São fictícios e homenageiam adolescentes egressos do Sistema (Salomão, Samuel, Braian, Magno, Luian, Felipe, Hélio).

4.1 Aplicação e resultados do Teste 1

A aplicação do Teste 1 se deu no início dos trabalhos da pesquisa, este consistiu na participação dos estudantes numa roda de leitura, com a apresentação dos livros de literatura pertencentes à biblioteca da Unidade Socioeducativa do Bairro Lindeia/BH, numa conversa sobre os livros apresentados e no preenchimento de um questionário.

Os estudantes conheciam a rotina da leitura inicial das aulas, realizada pela professora, mas não a dinâmica de roda de leitura. Nenhum deles tinha acesso aos livros pertencentes à Unidade Socioeducativa.

O questionário apresentado aos estudantes trazia algumas perguntas referentes a constituição de suas próprias histórias leitoras. O objetivo das questões foi a participação dos adolescentes na pesquisa, de maneira que possibilitasse o diálogo entre e com os envolvidos para as possíveis aprendizagens sobre o tema.

O teste foi aplicado de acordo com a sequência:

- 1) Apresentação dos livros de leitura literária presentes no acervo da biblioteca da Unidade;
- 2) Conversa sobre cada um dos livros;
- 3) Preenchimento do questionário.

A apresentação dos livros foi um momento diferente na rotina dos adolescentes e os surpreendeu dada a liberdade para poder tocar e folhear os exemplares que foram dispostos

propositalmente de forma acessível, no chão da quadra, onde semanalmente os estudantes recebem as visitas de seus familiares. Todos os livros apresentados pertencem ao acervo da biblioteca da Unidade Socioeducativa e foram adquiridos por meio de doações. Esses livros estão em bom estado de conservação, mas, com exceção de apenas dois volumes, não são novos. Mesmo assim, os meninos limpavam as mãos na roupa antes de tocá-los depois de longos olhares seletivos sobre qual livro escolher para pegar e olhar mais de perto. Ao pegar os livros, os cheiravam, folheavam, mostravam um para o outro entre si e seguravam consigo aqueles que mais gostavam.

Vale dizer que esses livros foram previamente separados, limpos e solicitados na biblioteca a título de empréstimo para a realização da presente pesquisa. Normalmente são guardados na biblioteca, nas estantes mais altas ou dentro de armários de aço que ficam trancados à chave, fora do alcance dos principais leitores em potencial. O lugar escolhido para a apresentação dos livros também é significativo, uma vez que tem representação afetiva para os adolescentes. Isso igualmente se aplica para a acessibilidade aos livros na situação, sendo os mais procurados aqueles de encadernação de capa dura, letras douradas e com mais volume de páginas.

Os livros apresentados, alguns que fazem parte do cânone literário e outros não canônicos, suscitam a discussão da escolha da liberdade de leitura conferida aos leitores. Muitos meninos sabem que a leitura da escola é valorizada, padronizada e escolher um livro conhecido consistiria num status social diante dos outros meninos. Entretanto, os livros não canônicos, especialmente o livro *O contador de histórias* lhes conferiria a confirmação, a descoberta, a identificação com o autor. A maioria fez a segunda escolha!

Não houve questionamentos sobre os conteúdos, personagens ou histórias, mas encantamento pelos exemplares e a possibilidade de tê-los em sua posse. Quatro adolescentes, dos sete participantes da pesquisa expressaram ou concordaram com a reação de um deles: “Os livros vieram visitar a gente!”⁴(Salomão)

Os livros apresentados aos estudantes foram os seguintes:

O tempo e o vento – O continente I. Érico Veríssimo. Editora Globo.

A hora da estrela. Clarice Lispector. Editora Rocco.

Memórias de um sargento de milícias. Manuel Antônio de Almeida. Editora Melhoramentos.

4 Todas as falas dos adolescentes foram transcritas dos diários de pesquisa da professora-pesquisadora.

Vidas secas. Graciliano Ramos. Editora Record.

Dom Casmurro. Machado de Assis. Editora Montecristo.

Capitães da areia. Jorge Amado. Editora Companhia das Letras.

Auto da Compadecida. Ariano Suassuna. Editora Agir.

Grande Sertão: Veredas. João Guimarães Rosa. Editora Nova Fronteira.

A Metamorfose. Kafka, Franz. Editora Companhia das Letras.

O Diário de Anne Frank. Frank. Otto H. / Pressler, Mirjam. Editora Record.

Vinte Mil Léguas Submarinas – Série Clássicos Universais. Júlio Verne. Editora Moderna.

Meu Pé de Laranja Lima. José Mauro de Vasconcelos. Editora Melhoramentos.

Pinochio às avessas. Rubem Alves. Editora Versus.

O contador de histórias. Roberto Carlos Ramos. Editora Aplauso.

Após esse momento de maravilhamento, cada estudante expressou-se sobre o livro escolhido, compartilhando um pouco sobre sua história de leitura, sempre dita a partir da fase de alfabetização na Educação Infantil. Essas histórias ora coincidem com as histórias escolares, ora apresentam-se fora do universo escolar, sendo este, em alguns casos, desestimulador nas histórias de leitura em questão.

Alguns estudantes relataram sobre ouvir leituras realizadas por outros, fora do contexto escolar e, especialmente na escola socioeducativa, durante as aulas de Língua Portuguesa, consideram esta experiência como sua própria leitura. Vários adolescentes solicitaram informações sobre os livros e, seguindo as orientações dadas, conseguiram observar cada parte dos livros, encontrando na leitura as respostas que eram lidas em voz alta e comemoradas.

Foi permitido pela equipe de segurança, diante da solicitação da professora, que os adolescentes participantes da pesquisa pudessem permanecer com os livros emprestados para leitura, ou simples exibição de participante da pesquisa, em seus horários “livres”, sob observação da equipe de segurança.

Na semana seguinte os estudantes retornaram para a devolução dos livros e preenchimento da ficha para conclusão da aplicação do Teste 1. Compareceram pontualmente e empoderados, simplesmente por portar os livros. A equipe de segurança permitiu que cada

estudante pudesse fazer uso de lápis e borracha para o preenchimento da ficha previamente apresentada.

Os estudantes preencheram a ficha individualmente, mas conversaram livremente entre si, combinando as respostas a dar e ajudando-se na escrita das respostas.

Teste 1 - Compilação e análise das respostas dos estudantes

1) Respostas sobre a evasão escolar:

Respostas	Número de estudantes
Briga na escola até ser expulso.	7
Não sabia ler e passava de ano empurrado.	7
Trabalho para ajudar em casa.	7
Violência doméstica.	7
Ingresso no mundo do crime.	7

Na versão dos adolescentes, a evasão da escola unanimemente deu-se por motivos de vulnerabilidade social. O motivo de “briga na escola até ser expulso” que pode ser considerado o resultado final possível de revelar na escala de violências praticadas e sofridas sobre a juventude acautelada pelo estado hoje, remete-nos para a discussão presente nas causas da pobreza no Brasil, que constitui-se como um outro motivo da evasão desses estudantes na escola, motivo este também apontado por eles: “a violência doméstica.”

São exatamente os jovens que mais sofreram agressões físicas e emocionais, do abandono e humilhações a agressões físicas sérias sob ameaças, muitas vezes com atos de violação do corpo, em seus grupos familiares, que se completa com o fato de “não saber ler e passar de ano empurrado”, a necessidade de “trabalhar para ajudar em casa” e, finalmente, o “ingresso no mundo do crime (ato infracional).”

Ora, ninguém ingressa no mundo da criminalidade por livre opção! Esse ingresso muitas vezes é uma condição imposta aos que nascem sob a situação de precariedade, abaixo da linha da pobreza, na miséria institucionalizada, fazendo parte de um círculo vicioso que

criminaliza e condena severamente, sem compromisso para com a dignidade humana e cidadã de maiorias tratadas como minorias no mapa da desigualdade social.

2) História de leitura:

Respostas	Número de estudantes
Sei ler.	7
Aprendi a ler na escola, tinha menos de 8 anos.	7
Lembro da professora que me ensinou a ler.	7
Lembro da hora da leitura na creche.	7
Lembro da roda de histórias na creche.	7
Lembro da UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil)	7

Nas histórias de leitores ou de leituras, os adolescentes são evasivos, respondem conclusivamente: “Eu sei ler” numa atitude acomodada de que isso, saber ler, não influencia em nada sobre sua vida e situação social e cultural. Ao mesmo tempo, suas histórias de leitura, encontram lugar no passado: “Lembro da professora”, “lembro da UMEI”, “lembro da roda de leitura”, “aprendi a ler na escola”. Essa memória expressa um momento bom da vida desses jovens que o relatam como se “naquele tempo”, que coincide com sua vida antes do ato infracional, houvesse possibilidades de outros projetos, diferentes da realidade de exclusão agora enfrentada por eles. Essa memória afetiva favorece o início do diálogo sobre o direito à leitura que lhes foi negado juntamente com o entendimento do que vem a ser o ato de ler com suas consequências sociais, culturais e políticas nas esferas da nossa sociedade.

As histórias de leitura dos adolescentes são cruelmente interrompidas, ainda na modalidade escolar da Educação Infantil e essa marca se estende em seus processos não cultivados de leitura escolar. A leitura do mundo, porém, continua em desenvolvimento em suas vidas, inclusive como forma de luta pela sobrevivência, mas a leitura aprendida na escola se atrofia, enquanto a leitura literária é amputada e relegada ao preconceito de que essas leituras não são para a gente da periferia, ideia compartilhada nos meios populares e na sociedade em geral.

Presenciamos a criação de leitores deficientes no aspecto da leitura padrão, aceita e valorizada socialmente e culturalmente, ao mesmo tempo, proficientes na leitura marginalizada do mundo que lhes auxilia na garantia do direito à sobrevivência. Essa situação evidencia as desigualdades sociais, as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais entre os que são leitores, concentrados nas classes sociais que detém poder e os analfabetos ou analfabetos funcionais, estes vistos exclusivamente a partir da exploração da força de seu trabalho, para quem a leitura pouco transforma ou modifica a sociedade.

3) Gosta de ler?

Sim	Não	Detesto
1	4	2

Sobre gostar de ler as respostas “sim”, “não”, “detesto” são complementares porque não representam uma opção livre e consciente sobre o ato de ler, estudar, compartilhar leituras. Essas respostas são condicionadas pela estrutura de leitura conhecida e oferecida aos estudantes desde o momento em que foram iniciados no universo da leitura e da escrita, antes mesmo do momento da alfabetização, durante esse processo e após, os julgamentos feitos sobre seus interesses de leitura, sua parca desenvoltura no ato de ler e na negação às informações que só podem ser acessadas por meio da leitura.

Aqui é possível visualizar a importância da mediação da leitura, durante seu ensino. Acompanhar o processo de alfabetização e letramento dos alunos em situação de privação de liberdade se constitui numa condição para a continuação ou não do processo da história leitora de cada um.

4) Por quê?

Respostas	Número de estudantes
Não gosto de ler porque fui expulso da escola.	7
Não gosto de ler porque não entendo o que leio.	7
Não gosto de ler porque é demorado demais.	6

Não gosto de ler porque não sei direito.	3
Odeia ler – porque eu fui oprimido porque não sei ler aí desisti e fui expulso.	2
Gosto de ler para não ser enganado na vida.	1
Odeio ler porque eu não consigo aprender a ler.	1

Complementam essa resposta as motivações apresentadas pelos estudantes sobre o porquê do gosto ou não pela leitura: “para não ser enganado na vida” é a reflexão que evidencia não o gosto e o prazer pela leitura, mas a luta pela sobrevivência, o reconhecimento da importância da leitura padrão em nossa sociedade, no caso de um adolescente em conflito com lei, reporta à sua esperança em romper com o mundo do crime onde foi lançado até a prática de um ato infracional, razão pela qual está inserido em medida socioeducativa com privação de liberdade.

Considerar “a leitura demorada demais” também nos fala de uma diferenciação entre as leituras. É a leitura padrão que é a demorada, aquela que é avaliada, reconhecida e valorizada. A leitura que não cabe no mundo de quem precisa “trabalhar para ajudar em casa”, a leitura de quem “não sabe ler direito” precisa ser rápida, aprendida depressa e muitas vezes até livrar da morte. A leitura “que não consigo aprender”, que “me deixou oprimido”, que “não entendo” é a mesma leitura que deveria estar a serviço da justiça social, do reconhecimento das diversas formas de leitura. Esta, por sua vez, deveria estar disposta a dialogar pela democracia, pela inclusão, por políticas públicas de leitura para a correção de injustiças históricas que permanecem em nosso tempo.

5) O que você gosta ou gostaria de ler?

Respostas	Número de estudantes
A Bíblia.	7
Cartas da minha família.	7
Livro de sonhos e orações de fechar o corpo.	7
Livros de escola (didáticos).	7
Gibis.	7
Super (jornal).	7

Meu prontuário.	7
WhatsApp e Facebook.	7
Em inglês.	2
Poesias.	2

O sonho de leituras apontado pelos estudantes é totalmente real e possível, não fosse a condição de privação de liberdade a que estão submetidos no momento. Se pudessem leriam a Bíblia, leriam “cartas de suas famílias, livros de sonhos e orações para fechar o corpo, gibis, jornais, leriam em Inglês, também leriam seus próprios prontuários, WhatsApp, Facebook, até livros didáticos de escola e poesias.” As possibilidades de leituras apontadas pelo grupo sugerem as próprias leituras do mundo que os rodeia. Aqui está proposto um encontro de leituras que poderia ser encorajado e facilitado pela ação escolar numa atitude pedagógica comprometida com o ato de ler das novas gerações.

6) Por quê?

Respostas	Número de estudantes
Bíblia, orações e livros de religião – para ser uma pessoa certa pelo menos diante de Deus.	7
Cartas da minha família – para ser sigiloso o meu sentimento e o meu relacionamento.	7
Gibis – para me divertir e passar o tempo da minha medida.	7
Super – para saber as notícias, ler o jornal é muito bom para saber “a verdade sobre a verdadeira verdade” que vão falar das coisas.	7
Prontuário – para saber o que estão falando de mim, quantos BOs estou segurando e de quem.	7
WhatsApp e Facebook – para mandar mensagens, combinar as resenhas e as festas.	7
Livros de escola e livros verdadeiros – para conhecer um mundo mais bacana, ter	6

respeito e ser alguém na vida.	
Em Inglês – porque é uma coisa boa e internacional.	2
Letras de filme (legendas) – porque são rápidas e para provar que eu leio bem.	2

Ao considerarmos as motivações para cada um dos textos indicados percebemos a associação do ato da leitura com as questões éticas e estéticas para a vida pessoal e em grupo, o desejo de “ser uma pessoa certa”, ter direito à privacidade/dignidade, “se divertir, passar o tempo”, “saber a verdade” concedem à leitura o poder da remição, de ser cidadão, gozar dos direitos reservados aqueles que conseguem significar sua existência. A leitura também aparece como uma “coisa boa e internacional”, que serve para “mandar mensagens, combinar festas, resenhas”, o ato de ler poesias como “bonito, que distrai.” Encontrando sentidos para suas leituras, o grupo sai do lugar receptor e começa a ser protagonista em suas escolhas.

7) O que você já leu?

Respostas	Número de estudantes
(Sozinho) – Super, horóscopo (só o meu).	7
Livros de escola (livros didáticos).	7
Provas.	7
Livro dos sonhos (só o sonho que tive).	7
Cartas da minha família.	7
Final de medida.	7
Termo de ajustamento, termo de liberdade assistida, relatório de escola.	7
Revistas proibidas.	7
WhatsApp e Facebook.	7

Retornando, porém ao que realmente já foi lido pelos adolescentes, percebemos a precariedade da cultura de leitura com a qual o grupo convive/conviveu. Os livros acessados

foram somente os da escola, didáticos, com exceção do livro de sonhos, ligado ao universo popular das superstições, numa leitura fantástica, longe de ser informativa. As oportunidades de leituras padronizadas são as relacionadas ao mundo das medidas socioeducativas como os termos de ajustamento e final de medida as quais são equiparadas aos relatórios e provas escolares, apresentando um sintoma evidente de que a leitura não está para seu serviço, mas, em várias circunstâncias, até para seu julgamento e avaliação.

A presença das “revistas proibidas”, na realidade, revistas pornográficas, na lista de leituras já realizadas pelos jovens, apontam mais um desafio: a leitura do corpo atrelada aos mecanismos de exploração e hedonismo, apesar das informações, hoje acessíveis, mas não acessadas pelos jovens, especialmente aqueles pertencentes às camadas populares que permanecem em desvantagem leitora, sofrendo e praticando violências consequentes da ignorância.

As perguntas sobre o ser, sobre o sexo, sobre o próprio desejo e o desejo do Outro simbólico, surgidas na infância e silenciadas na latência, são re-despertadas na adolescência. O Outro aqui é usado no sentido do campo simbólico ao qual o sujeito do inconsciente está remetido. E sua consistência imaginária é abalada nesta fase. O adolescente terá que fazer um intenso trabalho de construção imaginária da realidade, quando o corpo desponta como fundamental ao sujeito. (GUERRA et al., 2010, p. 445)

Há um silêncio covarde e socialmente aceito a respeito do corpo e sexualidade dos adolescentes e jovens pelo qual crianças e adolescentes (meninas e meninos) pagam um preço alto, muitas vezes, suas próprias existências.

8) Se você pudesse, o que você gostaria de ler?

Respostas	Número de estudantes que gostariam de ler
Bíblia.	7
Facebook, WhatsApp.	7
Cardápio de restaurante de gente rica com as fotos das comidas.	5
Um livro imaginativo, bom, novo e cheio de fotos,	3

tipo de turismo.	
------------------	--

Aparecem no universo de leitura desejado pelos adolescentes “um livro imaginativo, bom, novo e cheio de fotos, tipo de turismo.”, “cardápio de restaurante de gente rica”, “bíblia”, “Facebook e WhatsApp.” Possibilidades fora de seu alcance, considerando a realidade em que se encontram atualmente, na internação, mas que demonstram planejamento, isto é, o desejo, mesmo que inviável na privação de liberdade, de uma vida livre em que se possa ler gratuitamente o que se tem vontade, numa mistura de curiosidade (o cardápio do restaurante de gente rica), remição (bíblia), liberdade (livro imaginativo) e diversão/lazer (redes sociais).

9) Dos livros apresentados, da biblioteca da Unidade, qual você gostaria de ler?

Respostas	Número de estudantes que gostariam de ler
O Contador de Histórias.	7
Auto da Compadecida.	5
Meu Pé de Laranja Lima.	3
Capitães da Areia.	2

A escolha dos livros clássicos mais conhecidos dentre os apresentados foi uma maneira de aceitação da pesquisa e adesão para participação. Sabendo de seus limites da leitura convencional, o grupo se comprometeu em sair do lugar do analfabetismo/analfabetismo funcional. Considero que se as propostas são consistentes, mediadas pelo compromisso político e educacional, são passíveis do empenho e colaboração de seus sujeitos, que em esperança, confiam e se mobilizam para tentar “melhorar para todo mundo.”

10) Por que você quer participar da pesquisa “Leitura e Liberdade – o texto literário na escola socioeducativa”?

Respostas	Número de estudantes
------------------	-----------------------------

Porque vai ser bom para a minha medida.	7
Porque eu gosto de escutar a leitura de Português.	7
Porque faz parte da escola.	7
Para ficar com o livro e ler tranquilo na hora que eu quiser.	7
Porque vou conseguir aprender a ler melhor.	7
Porque a escola da Unidade não é de “lero-lero”.	7
Porque não é de inclusão.	7
Porque é uma leitura muito séria e verdadeira.	7

A última questão foi relacionada à participação na pesquisa. Considerando o estado de ócio ao qual estão submetidos os adolescentes acautelados, esperava por respostas incompletas, sem compromisso para a atividade. Ao contrário, houve adesão, cooperação e objetividade. Os estudantes concordaram que a participação na pesquisa “ajudaria em sua medida” e seria uma “leitura muito séria.” Esses dois dados refletem a necessidade de ocupação interessante, mediada, na qual os meninos possam depositar sua confiança e perceber o próprio rendimento dentro do cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Os adolescentes revelaram compreensão imediata dos objetivos da pesquisa ao apontarem “gosto de escutar leitura” e “para ficar com o livro e ler tranquilo.” Portar o livro, ouvir as leituras estão na base da formação dos leitores, vislumbrar essas possibilidades remete o desejo de uma vida diferente após a internação ou na progressão da medida. “Porque faz parte da escola”, “porque a escola da Unidade não é lero-lero⁵”, “porque vou conseguir

5 Os adolescentes em privação de liberdade utilizam entre si e em determinados momentos com outras pessoas do convívio institucional (agentes socioeducativos) um vocabulário que contempla palavras e expressões próprias. Esse vocabulário apresenta gírias, palavrões, expressões advindas do mundo do ato infracional. Contudo, seu senso de respeito considera as maneiras de falar e seus interlocutores. Para falar com as professoras, quando se valem das gírias, muito raro, é por falta de conhecimento de um sinônimo equivalente. Quando isso acontece imediatamente se desculpam ou solicitam ajuda aos demais para ajustar a fala à pessoa com quem se conversa. Nesse código não são admitidos, em nenhuma hipótese, o uso de palavrões ou aumento do tom de voz, especialmente para com as mulheres. O mesmo vale para suas escritas.

aprender a ler melhor” conferem a confiança na instituição escolar, apesar de terem sido expulsos dela. É de uma escola séria que eles querem fazer parte, uma escola que ensine a ler.

Juntamente a observação de que “não é de inclusão” fazendo aqui, indiretamente, a reflexão, sem críticas, talvez com experiência, de que a escola não precisa criar uma nova escola dentro de si mesma para incluir as pessoas. Sendo apenas mais humanizada, será capaz de ler com seus estudantes atendendo-os em suas expectativas, deixando-se transformar por elas e com elas num movimento de aceitação realmente inclusivo, sem segregar ninguém, e democrático.

As respostas dos alunos ao Teste 1 revelam o perfil dos sujeitos leitores acautelados participantes da presente pesquisa. São leitores em fase inicial da leitura padrão, considerada socialmente, e que almejam por ela, compreendem sua influência social e sabem que foram excluídos desse direito.

Sua memória, ou história de leitura, permanece na infância, na maioria das vezes relacionada às vivências proporcionadas na modalidade de ensino da Educação Infantil, o que influencia diretamente na visão messiânica e romântica que compartilham de que a escola e a leitura são as portadoras das possibilidades que lhes foram negadas socialmente, culturalmente, politicamente, economicamente.

Alguns alunos afirmam que entraram no mundo da criminalidade porque a escola os expulsou, não deu conta deles, não era para eles. Longe de ser uma justificativa, esse pensamento é uma aproximação da realidade: na verdade a escola não foi nunca suficiente ao atendimento das pessoas às margens sociais. Sua leitura clássica, reconhecida, padronizada não contempla a vida dura de quem não ascende socialmente pela desigualdade social que vigora.

Os mesmos adolescentes conseguem compreender a engrenagem, sentem o lugar em que estão, não se aceitam leitores, mas concordam com a possibilidade de virem a ser, querem aprender a ler como se lê na escola, e participar da pesquisa ou ter “leitura na escola” lhes confere a seriedade da instituição. Talvez, mais um voto de confiança a quem só resta confiar.

5 O PROJETO DE ENSINO

5.1 Algumas considerações sobre intervalos de leitura

Àqueles que não tiveram acesso ao cultivo do prazer de ler desde a primeira infância, como é o caso dos adolescentes participantes desta pesquisa que, ao contrário, sofreram sua desmotivação em situações de violência associando leitura a castigo ou a privilégio para alguns, é necessário ajudar a ler e despertar interesses e identificação com o que os livros podem dizer.

A organização em intervalos de leitura se converte em mais que uma metodologia, propõe um encontro de valorização e comprometimento consigo mesmo e com os outros. Para além da concorrência em contar o que leu, há a colaboração, a possibilidade e o desejo de poder ajudar o outro a contar, além do desenvolvimento da escuta das leituras dos outros. Há um esforço para democratizar o ato de ler, mesmo ainda aprendendo a ler.

O grupo social não é simplesmente um todo homogêneo. Nele habitam vontades, saberes e posicionamentos diversificados mas convergentes, que geram as possibilidades de relações internas e com outros grupos. Através de trocas lingüísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas as esferas. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 9)

Os intervalos de leituras têm o poder do reconhecimento e a sedução da convivência em grupo em contradição ao individualismo que deseduca o ser humano da ação comunitária e coletiva.

- **Contexto**

A proposta dos intervalos de leitura foi utilizada para o convite à leitura junto aos adolescentes em situação de privação de liberdade por medida socioeducativa de internação no intuito de conhecer e descobrir com eles as estratégias de leituras empregadas pelo grupo. Após levantamento dos conhecimentos prévios e aplicação do Teste 1, esta proposta de ensino, dentro da abordagem de letramento literário por investigação/experiência de

aprendizagem do texto literário, quer levar os alunos a imaginar, pensar, debater, justificar as ideias aplicando suas experiências e diversas leituras do mundo. Para tanto, baseamo-nos na experiência de sequência básica. (COSSON, 2009).

- **Objetivos**

- Refletir, junto aos estudantes, as temáticas e leituras literárias de seu maior interesse, considerando a realidade de ser escola dentro do sistema socioeducativo;
- Levar os estudantes a tornarem-se leitores críticos;
- Propor textos literários apropriados à reflexão crítica da realidade escolar social em que estamos inseridos hoje;
- Compreender e identificar o papel da leitura literária;
- Reconhecer a importância da ótica de leitura para cada indivíduo, na construção de sua identidade;
- Verificar se o plano de ensino proposto atende aos princípios de uma atividade com caráter de investigação e vivência da leitura.

5.2 O primeiro livro: “O Contador de Histórias”

O livro “O contador de histórias,⁶” cujo resumo encontra-se anexado (Apêndice C), apontado pelos estudantes como desejo de leitura, narra a história de vida de Roberto Carlos Ramos, o mais novo de uma família mineira de 10 filhos com quem viveu somente até os seis anos de idade, quando foi conduzido por sua mãe para viver na Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), que mais tarde tornou-se a FUNDAÇÃO CASA, na esperança de garantir um futuro melhor para o filho. Falava-se na época que a FEBEM era uma instituição preocupada com o bem-estar das crianças era o local onde recebiam boa alimentação e educação escolar. A mãe e o filho estavam esperançosos. O menino pensava que estava deixando para trás uma vida miserável e a mãe achava que um dia, quem sabe, teria um filho doutor. Até os treze anos Roberto Carlos viveu na FEBEM entre fugas e retornos. Teve 132

⁶ ARRUDA, Maurício; TORERO José Roberto; VERÍSSIMO Mariana; VILLAÇA Luiz. *O contador de histórias*. São Paulo: Coleção Aplauso – Imprensa Oficial, 2009.

fugas registradas, não se alfabetizou, envolveu-se com drogas e em atos infracionais quando estava livre nas ruas de Belo Horizonte. Foi classificado pela instituição como "irrecuperável", quando foi adotado, em 1979, por uma pesquisadora francesa, Margherit Duvás, que estava visitando a FEBEM para realizar sua tese de Doutorado. Um ano depois, já alfabetizado, foi levado por ela para a França, aprendeu a falar francês e concluiu seus estudos. Viveu em Marselha 8 anos até completar vinte e um anos, quando retornou ao Brasil para cursar a faculdade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao concluir o curso, retornou à FEBEM como estagiário e adotou lá o primeiro dos 16 filhos que adotou ao longo de sua vida. Margherit Duvás morreu na França em 1986 quando Roberto Carlos Ramos tinha 21 anos e já estava no Brasil.

Essa história real alavancou a leitura adormecida nos sete adolescentes participantes da pesquisa em intervalos de leitura! O ponto de partida, sempre revisitado, se tornou também ponto de chegada, pois o contador de histórias, "se deu bem" estudando, rompeu com o mundo da criminalidade e é o sonho de cada um dos meninos pobres que se surpreendeu um dia privado de sua liberdade por um ato infracional grave.

O processo de mediação de leitura do livro junto aos estudantes da escola socioeducativa contou com os seguintes momentos, em acordo com a proposta de Cosson, com variações para o atendimento das necessidades do grupo:

- 1) **Motivação** - conversa sobre a história de vida Roberto Carlos.
- 2) **Introdução** - apresentação do livro, definição dos capítulos a serem lidos para a realização dos intervalos de leitura.
- 3) **Leitura** - cinco intervalos de leitura⁷.
- 4) **Interpretação** - Realização do registro das aprendizagens da leitura.

A apresentação do livro foi realizada com muita simplicidade. Trata-se da escrita do roteiro do filme O Contador de Histórias, portanto, numa linguagem acessível e de rápida leitura, sendo mais difíceis as leituras das fotografias e imagens, que estão em preto e branco, que a leitura do texto, quase completamente escrito em diálogos, que os estudantes identificam como falas. Mesmo diante dessa avaliação, os adolescentes consideraram o livro grande e duvidaram da própria capacidade de leitura.

⁷ Cosson (2009) considera mais de 3 intervalos de leitura uma escolha não produtiva de trabalho, mas para o grupo em questão nesta pesquisa, diante de sua experiência de leitura, a realização de mais intervalos foi significativa.

Li com eles a introdução e apresentei a proposta da divisão das páginas para cada intervalo/encontro de leitura. A proposta da divisão das páginas foi uma metodologia animadora para os meninos. Sem comando, marcaram as páginas destinadas a cada dia de intervalo de leitura, dobrando as folhas do livro e medindo/avaliando entre os dedos aquilo que deveriam dar conta. O empoderamento, contudo, deu-se definitivamente no momento em que lhes anunciei que poderiam ficar com o livro durante todo o tempo e inclusive levá-lo para o alojamento. “Aí, sim, professora! Agora eu dou conta!” (Salomão)

Ter a posse do livro consistiu, no decorrer do processo, um diferencial, assim como ser participante da pesquisa, esses dois fatores favoreceram muito o envolvimento dos estudantes com a leitura. A cada intervalo queriam demonstrar mais da leitura realizada além de atentos às impressões das leituras dos demais.

5.2.1 Primeiro intervalo de leitura

Compreendendo que círculo de leitura é uma prática coletiva de compartilhamento de textos e que se trata de uma atividade muito praticada também com outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura, oficina de leitura e que consiste basicamente na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para discutir a leitura de uma obra literária ou não, conforme Cosson (2014), iniciamos os intervalos de leitura, nosso exercício também de conquista da cidadania no espaço da Unidade Socioeducativa:

18/05/2018 – Os adolescentes compareceram pontualmente para o intervalo de leitura. Houve muito silêncio. Seguravam os livros fechados e pareciam mais inseguros que de costume. Para chamar-lhes a atenção solicitei que falassem sobre o livro. Um dos meninos perguntou: “Nóis vai ficar assim em roda? Todo mundo vai ter que lê ou vai só te que conta o que leu?” (Hélio)

Percebi que este adolescente era o porta-voz do grupo e expliquei que “o círculo” seria importante para nos vermos melhor, que os leitores em situação de igualdade poderiam se entreolhar e que nos dias dos intervalos de leitura, compartilharíamos o que cada um conseguiu fazer com a leitura marcada, caso alguém não tivesse conseguido ler ou não tivesse lido tudo, poderia também explicar o porquê e, se alguém quisesse ler uma parte, poderia.

Para Cosson (2014) “o círculo de leitura é uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente.” Convencer aos adolescentes sobre essa

proposta, naquele momento, significava também conquistar sua adesão à pesquisa e à participação com o grupo formado.

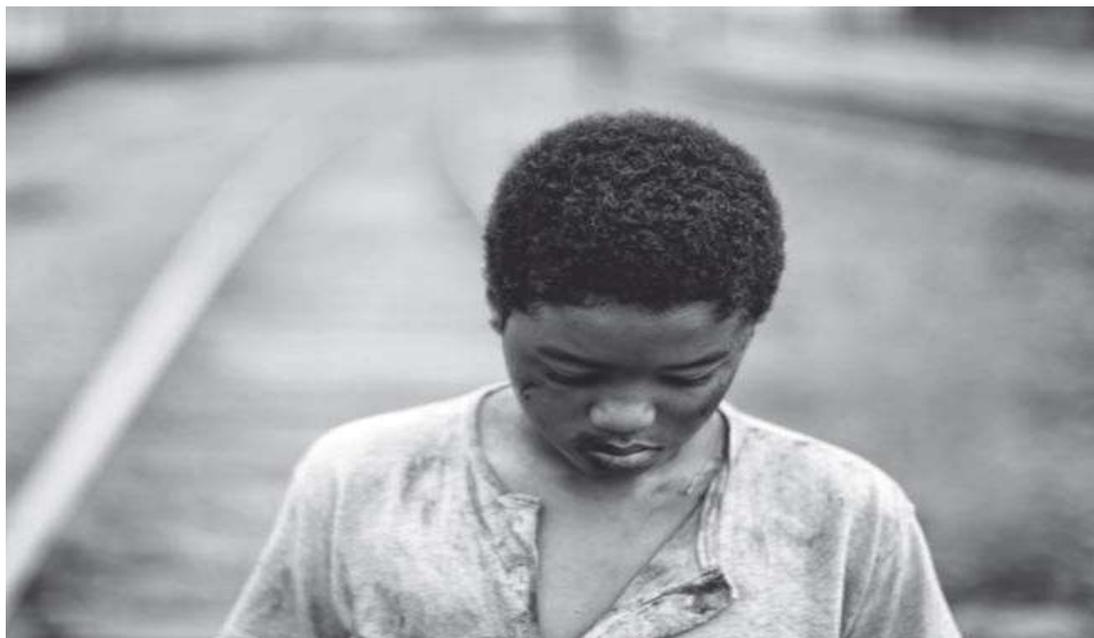
O mesmo menino olhou para os outros pedindo aprovação, pois, comunicam-se muito bem e muito através dos olhares, e perguntou: “E a pesquisa, fica como?” (Hélio). Respondi que a pesquisa era isso: “Leitura e Liberdade.” Se entreolharam e olharam para mim, firmamos o código dos encontros: leitura e liberdade!

O primeiro adolescente abriu o livro na introdução e todos fizeram o mesmo. Li com eles e não houve nenhuma interrupção, nenhuma pergunta, muito silêncio. Ao final da leitura, perguntei se havia alguma dúvida, se alguém queria falar alguma coisa. Houve silêncio. Então, outro adolescente perguntou se podiam olhar todas as fotos do livro. Aceitei. O silêncio acabou! A cada foto faziam comentários entre si, alguns para eu não compreender, e explicavam entre si as percepções sobre as fotografias: “é em preto e branco, óia!” (Braian), “Pela ordi!” (Luian), “É das antigas, foto velha é assim, da hora!” (Braian), “O menó cresce na história!” (Luian), “Isso aqui é filme não é de verdade, não!” (Felipe), “Se não fosse verdade não era livro, Zé!” (Salomão).

Cada comentário carrega uma reflexão e denota o conhecimento do grupo sobre o objeto livro, sobre os conceitos compreendidos como livro e leitura. Chamo a atenção para o último comentário: “Se não fosse verdade, não era livro!” (Salomão). Ora, a importância do livro para esses meninos é a mesma importância da verdade, desmistifica-se que os adolescentes não se interessem ou não atribuam valor ao livro, à leitura.

Cosson (2014) considera a leitura de pequenos textos interligados ao texto maior, na prática dos círculos de leitura, importantes no ato de socialização da leitura, que é, de fato, um ato solitário, entretanto, sua interpretação não consiste num ato solidário. A prática dos estudantes, ao lerem as fotografias e compartilharem suas interpretações contempla essa consideração e promove a leitura proposta para o grupo, contribuindo para sua organização e criação de vínculos leitores.

As fotografias que mereceram mais atenção dos meninos foram as seguintes:



(Página 15) com o comentário: “Levanta o coco, menó!” (Salomão)



(Página 24)



(Página 24) com o comentário: “circo da antigas, sô! Óia como era!” (Braian)



(Página 31) – “prenderam o menózinho,oh dó!” (Hélio) - os adolescentes se ativeram mais tempo nesta fotografia, entre olhares e silêncios.



(Página 32) - “o menó vai fica oprimido!” (Samuel)



(Página 44) - “olha a mãe do menó”, “respeita a mãe do menó!” (Felipe e Magno)



(Página 48) - “os menó ficando irmão pra aguentá” (Salomão)





(Página 72) - “óia a arminha!” (Samuel)

Nesse momento, um dos adolescentes virou-se em minha direção e perguntou: “Professora, isso aqui vai poder na pesquisa?” (Salomão), mostrando a arma, mesmo que de brinquedo, na mão da criança da fotografia. No olhar respondi que sim e como ele continuou esperando e os outros também pararam o que estavam fazendo e esperavam minha confirmação do que já haviam compreendido, tomei a palavra e disse a eles que a leitura da pesquisa era para eles e que eles encontrariam muitas semelhanças com a vida, que a leitura serve para as pessoas como se fosse um espelho.

Então, o mesmo adolescente que assumira o papel de porta-voz anteriormente perguntou: “Se a gente ler o livro vai aprender o quê?” Eu respondi: “No mínimo que vocês têm liberdade, mesmo nas grades, para ler ou não ler esse livro. E se vocês estão achando que essa arminha é apologia à violência, se conseguirem ler mesmo, vão descobrir o que é violência realmente.”

Os meninos retomaram os livros e outro adolescente perguntou lendo a fotografia da página 72: “Ele só vai ter só essa professora aqui?” (Felipe) Outro observou: “óia, ela fuma!” (Magno)



Os adolescentes legendaram oralmente cada uma das fotografias sem me perguntarem nada mais. E essa foi uma atividade prazerosa, sem a rigidez do compromisso pedagógico, uma trégua no contexto de privação de liberdade, sempre tão observado. Riam das fotos, reconheciam-se, perceberam que era de outra época, completavam-se em seus comentários e observavam que eu anotava. Parecia terem aberto um álbum de fotos comum a todos, com histórias de todos e semelhantes. Falavam como se falassem de suas próprias famílias, em volta do livro na função de álbum. Histórias de si e de situações vividas das quais se lembravam e que são todas a mesma história de vida.

As legendas colocadas, com incrível capacidade de síntese, e talvez sem a consciência crítica de sua importância, evidenciam as situações e problemas sociais e culturais por eles enfrentados, juntamente com suas famílias, há muito tempo, constituindo-se, não raro, em motivações para a sua condição atual de privação de liberdade por ato infracional grave, tais como: violência contra a criança e o adolescente (principalmente os pobres), porte de arma, criminalização da pobreza, institucionalização da infância pobre, exploração da mulher, pouco acesso ao lazer.

É uma proposta para pensar o que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo da juventude, da sociedade, das resistências que aí se manifestam, pois essas possibilidades de resistências, numa luta contra os processos de assujeitamentos, espalhadas pelas redes criadas pelo poder, alteram modos de agir e provocam fragmentos na sociedade porque atingem os indivíduos, os grupos e, principalmente, a vida. (MARZOCHI, 2016, p. 79)

Compreendi também que o grupo, com muita dificuldade na decodificação da leitura padrão, dominava muitas outras estratégias de leitura e as compartilhava na compreensão da leitura das fotografias, muito significativas para todos.

Faltam [...] outras concepções das práticas socioculturais contemporâneas, que visem ao desenvolvimento de outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao reconhecer a o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender. (KLEIMAN, 2004, p. 22)

O agente socioeducativo sinalizou para a finalização da atividade, solicitei mais cinco minutos que foram suficientes para a o acordo das páginas a serem lidas nos intervalos de leitura seguintes.

✓ **Pontos importantes de leitura:** o primeiro intervalo mostrou que a familiaridade com a leitura, de acordo com a proposta de liberdade, deveria ser construída e contaria com as diversas formas de linguagem incluindo o silêncio e o olhar. Estudantes silenciosos, mas atentos precisaram de estímulos reais e fortes como as fotografias para emitirem poucas e impactantes opiniões e mostrarem suas estratégias e metodologias de leitura, especialmente da leitura prévia ou do mundo. Em suas legendas, os adolescentes mostram autonomia nas leituras que são capazes de realizar. Para Cosson (2014), isso traz a força humanizadora da literatura, que considera que não basta apenas ler, a leitura não pode se resumir numa leitura simples⁸, pois muito daquilo que lemos, o fazemos da maneira como a vida nos ensinou a ler e como essa prática foi aprendida.

5.2.2 *Segundo intervalo de leitura*

⁸ A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade as implicações contidas no ato de ler e ser letrado. (COSSON, 2014, p. 29-30)

25/05/2018 – Da fotografia do menino cabisbaixo até a fotografia do menino com a arma na mão, ou da página 16 até a página 71, foi o acordo de leitura para o segundo intervalo. Este encontro aconteceu num dos dias da greve dos caminhoneiros⁹ e era esperado que não acontecesse, contudo, mesmo com a escala mínima dos agentes socioeducativos a Unidade permitiu a atividade, realizada na quadra. Sentamo-nos todos no chão e o encontro da vida dos meninos com a leitura do livro me emudeceu! O texto lido começava com a tentativa de suicídio do menino aos 13 anos, apresenta a família e sua desinformação, a pobreza material, a FEBEM de Belo Horizonte¹⁰, as fugas e reapreensões do Roberto, personagem narrador e principal, menino.

Um dos estudantes começou a contar sua leitura e os outros confirmavam ou perguntavam em que página estava, dentre as combinadas, ou diziam que não era daquele jeito e participavam aflitos, levantando as mãos ao mesmo tempo, deixando ver nos braços tatuados os nomes de suas próprias mães. Falavam comigo rápido, alto e quase agressivamente como se não fossem nunca mais poder falar, saindo de um anonimato escancarado na história lida.

Coordenar a prática de leitura e memórias foi uma tarefa difícil. Experiências que eu não considero negativas para os meninos. As apresentavam com orgulho, como se fossem vitórias, dizendo de suas habilidades de sobreviventes. Nesse comportamento pode-se observar uma das dificuldades para a leitura na escola regular: os pontos de vista não dialogam e o lado dos estudantes muitas vezes é o lado reprimido.

Bakhtin (1999) diz que cada um de nós acentua as palavras que lê/ouve/aprende conforme nossas próprias experiências. As vivências e o viés ideológico com o qual compactuamos dá sentido às leituras que realizamos, por isso, a leitura é sempre individual, embora sempre social, sempre de grupo. Reagimos às palavras escritas quando estas fazem ressonância em nossas vidas. A realidade nos situa na ótica da leitura que fazemos.

Dois adolescentes, identificados com o texto, apresentaram mais de suas histórias pessoais coincidentes com a história de Roberto Carlos Ramos, relatando a vida insegura e

9 A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, também chamada de Crise do Diesel, foi uma paralisação de caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio, no Brasil, durante o governo de Michel Temer, e terminou oficialmente no dia 30 de maio, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro.

10 De 1966 até 1996 a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) localizada no Bairro Flávio Marques Lisboa – Regional Barreiro Belo Horizonte/MG, recebeu adolescentes infratores e em situação de abandono. Hoje, no prédio da extinta FEBEM, está em funcionamento a Escola Municipal Poent do Barreiro.

arriscada que levam “no mundão” com medo da morte o tempo todo e expostos a todas as violências possíveis e também cometendo-as tão cedo em suas próprias histórias, acrescentando, a cada ato infracional cometido, uma parte de sua revolta.

Acolhendo as contribuições dos estudantes, o encontro de leitura demorou cerca de uma hora e meia. Ao final, sugeri aos meninos que quisessem que escrevessem o que acharam desse compromisso de leitura e me entregassem. Todos quiseram. Um dos agentes que acompanhou o desenvolvimento da atividade também participou. Depois, cada um dos envolvidos leu a própria reflexão e pude registrar os seguintes resultados:

- Desejo de continuar lendo, mesmo ao final da pesquisa - “eu não quero que a pesquisa acabe, senão não vai mais continuar a nossa aula de leitura” (Braian);
- Envolvimento na história de Roberto Carlos Ramos - “Ele vai sair da FEBEM um dia?” (Samuel);
- Confiança na instituição escolar – “quando você está aqui eu acho que não vai ter nada de ruim.” (Salomão);
- Aprovação da organização das atividades em círculo, uma escola diferente. – “você espera eu ler com respeito.” (Magno)

Recolhi os bilhetes escritos pelos estudantes, escrevi devolutivas de incentivo para cada um, assim, pude observar que, ao lerem as devolutivas, sorriam, olhavam-me, retornavam meu olhar, mostravam um para o outro ou se entreolhavam. Alguns mostravam aos agentes e estes também sorriam. Dois meninos pediram para mostrar o bilhete com a devolutiva para suas mães na ocasião da visita semanal.

✓ **Pontos importantes de leitura:** o desejo de ser ouvido, de contar sobre a própria leitura, de ser reconhecido pelo esforço de ter lido, a altura da impostação da voz, acrescidos da identificação com a protagonista da história são elementos que sugerem a necessidade do encontro, das leituras de identificação e da organização da escola para promover e acolher a leitura diferenciada dos jovens, capaz de atualizar os conceitos escolares. O desejo de continuar lendo, mesmo ao final da pesquisa, o envolvimento com o texto, a confiança na escola e o respeito ao ritmo de leitura de cada um apontam um caminho para o redimensionamento da atividade de leitura nos centros socioeducativos.

5.2.3 Terceiro intervalo de leitura

05/06/2018 - Estamos no terceiro encontro de leitura. Das páginas 74 a 144. Nesse momento, alguns dos estudantes já compreendem a intenção da pedagoga Margherit de levar o “menino do livro” para sua terra, Marselha, na França. Outros, três estudantes apenas, acham impossível que ela tenha tanta coragem – “O que ela ganha com isso?” (Brian), “Ele vai roubar lá!” (Braian), “Vai ser pior!” (Salomão) Os adolescentes conseguem reconhecer o afeto entre as protagonistas, mas duvidam do poder dos sentimentos: confiança e coragem.

Nessas alturas, todos querem saber como é a França que o Roberto vai encontrar, a França em que ele vai ter que ir para a escola, vai ter que trabalhar, vai ter que falar com as pessoas na língua delas. “Professora como é a França?” (Luian), “Quantas horas de avião é até chegar na França?” (Luian).

Previendo essa reação no planejamento e já em contato com a Professora Érica¹¹, gentil colaboradora desta pesquisa, pude dizer aos estudantes: “conheço uma professora que sabe, porque ela já foi até lá! Ela chama-se Érica e poderia nos contar.” Um deles reagiu: “Ela foi lá e voltou? Por que voltou? Ficasse lá!” (Hélio). Outro disse: “Como ela vai entrar aqui?” (Magno). Retomei: “A gente vai dar um jeito! O que vocês gostariam de saber sobre a França? Escrevam suas perguntas e eu vou encaminhar para ela. Começamos com as respostas que ela nos der no próximo encontro de leitura.” Os meninos, sem pensar na dificuldade de escrita, puseram-se a escrever as questões, em grupo. Percebi que nenhum deles pediu àquele que escreve para fazê-lo, ele próprio pegou o lápis e protagonizou: “Fala aí, irmão, que eu escrevo aqui. Devagar, vai!” (Salomão)

Neste dia os adolescentes escreveram dezesseis questões sobre curiosidades a respeito da França (Anexo C).

✓ **Pontos importantes de leitura:** as marcas sociais e sua influência direta no julgamento das disponibilidades levam os estudantes à dificuldade de se colocarem no lugar de mercedores. O envolvimento com o texto, entretanto, os empurra para a continuação. Na distribuição das tarefas que sabem que são capazes, não se omitem, note-se a disposição do educando para as anotações. A produção, dezesseis questões, também é surpreendente, considerando o histórico de desinteresse escolar que acompanha o grupo.

¹¹ Professora Municipal de Língua Portuguesa/BH, gentil colaboradora da pesquisa.

5.2.4 *Quarto intervalo de leitura*

22/06 - Os meninos se acostumaram rápido à rotina, à leitura e também aos seus acordos para os intervalos. Um trabalho pedagógico simples com resultado de organização inestimável! O agente socioeducativo da escola veio me avisar que devido à chuva “a aula de leitura” naquele dia seria na sala de televisão e que os adolescentes aguardavam. Também o agente aguardava convencido da importância da atividade de leitura para os adolescentes.

Na sala de televisão, os adolescentes da pesquisa estavam em roda com seus livros, já bem usados. Nesse dia os estudantes esperavam uma carta. Foi o jeito como conseguimos levar a Professora Érica aos intervalos de leitura. Eu já havia dito a eles que ela escreveria para eles, já que eles haviam escrito as perguntas para ela. Aqui começa uma correspondência pedagógica entre leitores, os estudantes e a Professora Érica, naturalmente, pelos objetivos da pesquisa, tal correspondência foi supervisionada pela Professora Orientadora da Pesquisa.

Vi a curiosidade e as perguntas naqueles olhos e não esperei a verbalização. Mostrei o envelope! Sorriram! Nunca havia visto aqueles olhos! Abri o envelope. – Silêncio total! – Li a carta (Anexo D) olhando de vez em quando para cada um deles. Alegres! Eu e eles! Os agentes silenciosos, acompanhando o desenvolvimento da atividade.

Terminei a leitura e a reação veio em grupo, barulhenta, agressiva: “Deixa eu ver! Posso pegar?”. “É de vocês!”. E a carta foi passando de mão em mão com envelope. Cada um olhava, virava as folhas, olhava para o outro, sorria. Sorria de novo incrédulo, olhava para os outros, dobrava a carta, colocava no envelope e entregava ao próximo.

Falavam pouquíssimo e baixo, não consegui ouvir, mas era sobre a carta. Nenhuma distração! Quando o último estudante me entregou a carta, perguntei o que queriam fazer com ela e pediram para ler novamente, então, marquei parágrafos e cada um foi lendo em voz alta, solicitando correções e ajudas na leitura. Essa segunda leitura obedeceu a pausas protocoladas. Os adolescentes repararam que a carta foi autorizada, que cumpria as normas, que o carimbo era diferente, da UFMG. Mas ativeram-se à saudação: “Queridos alunos!” – Um dos adolescentes perguntou se a Professora Érica sabia sobre os atos infracionais praticados por eles. Eu respondi que ela não sabia. Então ele perguntou se ela sabia que eles “são” presos. Neste momento abaixou os olhos, triste. Corrigi: “estão” privados da liberdade”. Ele concordou e renovou a pergunta: “Por que ela escreveu “queridos alunos”?”. Respondi que porque realmente o são. E houve silêncio.

Esse estudante pediu para segurar a carta. Foi ele quem ficou segurando a carta durante todo o tempo em que foram realizados os comentários e, a cada comentário, era ele quem procurava na carta a informação para comprovação. Todos os adolescentes conseguiram dar contas da leitura das páginas marcadas, barulhentos, querendo dizer tudo ao mesmo tempo, aumentando o tom de voz, comentando as descobertas na leitura, mas, mais calmos – penso que o ritmo da leitura se adapta à personagem principal: nesse dia falavam do Roberto aprendendo a ler, já aos 13 anos! Numa casa, aprendendo a olhar nos olhos. Também o relato dos horrores da FEBEM. Os estudantes identificaram e interpretaram corretamente a figura de linguagem da ironia, utilizada pelo autor nessa parte do texto.

O diferencial deste intervalo de leitura, entretanto, foi a carta! A carta conferiu aos adolescentes importância, uma possibilidade de afeto! A aproximação com um lugar impossível para eles, como era para a protagonista da história em leitura coletiva.

Aí surgiu um problema: responder à carta! A primeira ideia dos estudantes foi me colocar no lugar de escriba e ditar a carta. Essa sugestão foi logo descartada por questões de organização, tempo e a ponderação de um dos adolescentes: “é falta de consideração, tem que ser nós pra escrever.” (Samuel) Após várias outras suposições acordou-se que apenas um deles escreveria contemplando as opiniões de todos. Contudo, a preocupação principal do grupo, era não enviar “uma carta bagunçada para a professora que fala até Francês.” (Samuel)

O relato deste intervalo de leitura não termina aqui. Os adolescentes surpreendentemente organizaram-se e, naquela mesma tarde, com ajuda dos agentes socioeducativos, conseguiram escrever a resposta da carta! Com essa atitude compreendemos o quanto as atividades de leitura e escrita são motivadoras nos processos de aprendizagens. Os agentes socioeducativos observaram que mantendo os jovens estudando, como naquele dia, o trabalho de todos na Unidade se torna mais restaurativo, pois, além ajudá-los a pensar em coisas diferentes para sua aprendizagem escolar, os adolescentes, estudando ou lendo, não têm tempo para pensar em “coisas erradas.” Surpreendeu-nos também o interesse e a dedicação por parte dos meninos, uma vez que não se tratava de tarefa escolar e não valia nota, nem pontuação, o que supõe dentre outras aprendizagens, a liberdade.

✓ **Pontos importantes de leitura:** estudantes envolvidos apontam que o caminho da leitura para os jovens em privação de liberdade passa necessariamente pela elevação da autoestima. O afeto expresso na carta da Professora Érica promoveu a autoestima do

grupo no que se refere à linguística, mas também a todos os elementos do contexto do ensino da leitura e da escrita, tais como motivação, intenção, desejo, operacionalidade, leitura, revisão, reescrita, literatura. Responder à carta não consistiu numa obrigação escolar, mas numa delicadeza, um reconhecimento pela disposição e disponibilidade da professora que se interessou pela atividade deles, como estudantes, não como menores infratores.

5.2.5 *Quinto intervalo de leitura*

29/06 - O quinto encontro de leitura, contou com a apresentação da leitura até o final do livro e a resposta da carta da professora Érica. Além da carta, a professora enviou juntamente algumas atividades do contexto do livro, todas em Francês (Anexo E). Entreguei aos adolescentes juntamente com o material que precisariam para realizar a tarefa. Imediatamente os estudantes se envolveram, colorindo, se ajudando, perguntando como se fala em Língua Portuguesa o que estava escrito em Francês. Longe de ser uma desordem, o ambiente ficou descontraído e pude observar, nesses jovens, atitudes pueris, inesperadas para a faixa etária. Os estudantes alegres, sorrindo, felizes em poder manusear os lápis de cor, as canetinhas coloridas, descobrir a cruzadinha e repetir a pronúncia das palavras, pois ambas as atividades estavam escritas em Francês. Aprender é uma atividade prazerosa e o ser humano precisa de momentos de liberdade, leitura de sua própria vida e ressignificação de seus atos para a compreensão e assimilação das experiências de aprendizagem individuais e coletivas.

✓ **Pontos importantes de leitura:** favorecer o trabalho em grupos, oferecer propostas diferentes, promover a informalidade consistem em estratégias interessantes para o trabalho de leitura com o grupo privado de liberdade. Ao sentir-se mais livre, sem a audiência totalmente voltada para o que cada um vai dizer, mas podendo expressar-se com os pares, há mais retorno de leitura. Uma vez que com os assuntos comuns restritos ou vigiados, a partilha sobre as leituras realizadas torna-se um lugar comum e desejado, além de aceito, e de aprendizagem livre para ser dito, compartilhado.

5.2.6 *A importância do registro*

Durante o período do recesso escolar no mês de julho/2018, com prévio agendamento e autorização da direção e equipe de segurança do CSL, assistimos ao filme “O contador de histórias.” Essa atividade foi muito apreciada pelos adolescentes que têm acesso a tal linguagem com frequência, mas, na maioria das vezes, sem mediação pedagógica. Aproveitando a oportunidade, mais adolescentes, além dos participantes da pesquisa, assistiram ao filme. Na proposta de escrita, entretanto, somente os estudantes da pesquisa puderam participar. Essa atividade foi acompanhada pela pedagoga da Unidade.

Inicialmente, os estudantes surpreenderam-se com a realização da proposta devido ao início do período do recesso escolar e foram eles próprios que solicitaram a possibilidade da participação de outros adolescentes, “que não são da pesquisa, mas são pela ordi.” (Salomão) na atividade. Após a liberação de todos os adolescentes interessados em participar da atividade pelo diretor de segurança da Unidade, assistimos ao filme. Silêncio total. Um silêncio interessado, com olhos atentos, de vez em quando pedindo para voltar à cena “que não deu para ver direito.” Nenhum deles chorou, mas expressavam suas emoções, na procura dos olhares uns dos outros e, muitas vezes, procurando o meu olhar para confirmação da situação visualizada no filme.

No planejamento da atividade, havia a previsão de um momento para o lanche. Os adolescentes não quiseram, tomaram o lanche aí mesmo, sem sair. Estavam envolvidos na história. Reconheciam as falas antes lidas. Ao final da exibição do filme, convidei-os para a roda e para a atividade escrita.

Um deles olhou para os outros, depois para mim e falou: “Professora, agora nós vai ter que pensar nisso daí do filme, nós pode fazer amanhã?” (Salomão). Aceitei. No dia seguinte, retomamos a atividade a partir das percepções e emoções dos meninos sobre o filme e sua leitura anterior do livro. O registro de tal atividade segue transcrito no quadro adiante.

Cosson (2009) valoriza o registro das leituras em forma criativa, mas de maneira primordial, de forma escrita. Propõe aos estudantes a prática da máxima de “aprender a fazer fazendo” a fim de que os estudantes construam pela prática seu conhecimento. Essa proposta também é possível para os adolescentes da escola socioeducativa construindo suas práticas de leitura. O mesmo Cosson (2009) completa que, para a aprendizagem efetiva a partir das experiências, a cada atividade de leitura, suceda-se uma atividade de registro, também aceita de forma artística. Após a leitura e com a emoção da linguagem do filme, na experiência descrita com o grupo, foi possível confirmar a teoria de Cosson, na leitura significativa,

pertencente ao leitor e ao seu círculo e estes, assim, capazes de gerar registros para sua memória de leitura.

✓ **Pontos importantes do registro da leitura:** a atividade que os adolescentes fizeram lembrava sua leitura das fotografias no primeiro encontro desta etapa de trabalho. A solicitação para repassar uma cena ou outra, o silêncio ou o riso ou a comoção presentes são sentimentos que apareceram mais vezes, pela compreensão mais rápida da mensagem que na leitura no livro. Entretanto, com o livro, há a postura, o objeto, a possibilidade da confirmação e da primeira leitura individual para a escolha de uma leitura coletiva. Trata-se agora do registro escrito mais elaborado que o simples e espontâneo legendar de fotografias oralmente e ainda considerando as percepções pessoais e do círculo.

Na primeira parte da atividade escrita proposta (Anexo F), o grupo deveria lembrar como era o seu julgamento sobre a leitura do livro “O contador de histórias”, antes mesmo de realizá-la, considerando apenas sua leitura do mundo e registrar essa memória na primeira coluna. Na segunda coluna, deveriam relacionar as confirmações ou as negações de seus primeiros pensamentos registrados na primeira coluna após a leitura do livro. Na terceira coluna, cada grupo registraria a comparação entre a leitura no livro e após assistirem ao filme. Finalmente, na quarta coluna, o registro da leitura de ensinamentos para a vida. Segue o quadro do registro dos adolescentes, conforme os grupos:

Grupo	Leitura do mundo (antes)	Leitura do livro	“Leitura” do filme	“Leitura” para a vida
1	<ul style="list-style-type: none"> - melhor vê o filme. - livro muito grande. - menor infrator. - venceu porque foi adotado. - sem mãe, sem pai e sem família. - venceu porque teve escola boa. 	<ul style="list-style-type: none"> - leitura de intervalos. - leitura sozinho. - livro de cada um. - o menor não era infrator. - o menor tinha família. - a escola da FEBEM era fake. - o menor aprendeu que existe pessoas boas. - intervalos de cartas 	<ul style="list-style-type: none"> - passa de uma vez. - é copiado do livro. - escuta as conversas e vê as pessoas. - teve músicas. - todos assistem. - a casa dele era mais pobre do que eu pensei. - passou a 	<ul style="list-style-type: none"> - acreditar na recuperação. - acreditar que tem pessoas boas. - não acreditar em promessas fake. - só tem mudanças se tiver escolhas certas. - professora não precisa de escola para ensinar. - as escolas devem mudar.

		da professora Érica.	FEBEM verdadeira. - não é atual.	
2	<ul style="list-style-type: none"> - história da FEBEM, - o menor era infrator, - o menor não tinha família. 	<ul style="list-style-type: none"> - sozinho. - explicar na roda. - ter as cartas. - ter o livro. - parece que não é em BH. - imagina. - o menor tinha família. 	<ul style="list-style-type: none"> - É em BH. - É antigo. - Os lugares são reais. - fica emocionado. 	<ul style="list-style-type: none"> - a professora não é boba, ela é boa pessoa. - não acreditar em propaganda enganosa. - fazer escolhas certas. - pode aprender a ler com 13 anos. - venceu o racismo. - ter leituras de livro na escola pública. - ser professor vale a pena para restaurar os alunos. - ter intervalos de encontros de leituras.
3	<ul style="list-style-type: none"> - é só um filme. - o menor foi adotado. - não tem livro. - só passa no sistema. - o menor era infrator. 	<ul style="list-style-type: none"> - com as cartas da Professora Érica. - o menor tinha família. - existe o livro. - é real. - o menor não era infrator. - tem os intervalos. - aprendemos o significado de coq au vin¹². 	<ul style="list-style-type: none"> - tem as músicas. - mostra as pessoas. - é gravado. - não precisa saber ler. - é muito antigo. 	<ul style="list-style-type: none"> - a imaginação e a inteligência do Roberto. - a pedagoga Margherit entendeu o Roberto e confiou nela mesma. - não devemos acreditar em promessas fake. - as escolas deveriam ensinar para ter coragem. - não é só tirar os menores da rua, precisa fazer leituras de intervalos de leitura.

¹² Comida da culinária francesa que corresponde a frango cozido ao vinho. Na história de Roberto Carlos Ramos, O contador de histórias, é um prato valorizado pelos protagonistas.

Os estudantes cooperativamente realizaram atividade, às vezes, solicitando minha ajuda para a escrita de algumas palavras, também consultaram o livro em algumas circunstâncias.

Sobre os dados da primeira coluna, é possível visualizar as limitações e o descrédito do grupo para com a leitura inicialmente. Suas respostas indicam que as carências de toda ordem, acumuladas nesses jovens, influenciaram diretamente a construção que cada um precisou fazer de si próprio, de sua identidade, precocemente, tendo sonogados muitos dos instrumentos necessários para tamanha tarefa, inclusive o desenvolvimento leitor. Propor a leitura do Contador de Histórias, nesta realidade em que ler é um ato eventual/escolar, entre os adolescentes de um modo geral, foi uma tentativa de retirá-los do lugar da passividade.

Na segunda coluna, da leitura do livro, suas respostas apontam para as descobertas da confirmação da vida na leitura e as modalidades, circunstâncias em que as diversas leituras podem ser realizadas. A divisão das páginas do livro, a possibilidade de estar com ele, o encontro para compartilhar a leitura do mesmo livro, consistiram numa pedagogia para os leitores resistirem e se elaborarem como tal, como leitores, vencendo preconceitos em relação à leitura e apagando as marcas dos determinismos externos por eles experimentados.

No comparativo entre as linguagens da leitura escrita e a comunicação por meio do filme os adolescentes revelaram pouco conhecimento sobre a apresentação do filme, fato em outro momento explicado por eles, pois alguns dos meninos ainda não foram ao cinema a fim de assistir a um filme, sua proximidade com o cinema cumpria o objetivo de trabalhar em suas imediações. Por isso, constatações sobre a trilha sonora, as imagens, tempo, mudanças de espaços (Brasil/França), apresentados no filme, contribuíram para a compreensão dos estudantes. Não conseguiram explicar, mas ao utilizar a expressão “dá para imaginar” ao falar da leitura no livro e “emociona” ao se reportar ao filme, falavam da mesma sensação experimentada em portadores diferentes.

A quarta coluna é a mais interessante. Nela os adolescentes expressam a aplicação das aprendizagens para a vida, reconhecendo o engano da mãe de Roberto Carlos Ramos como notícia “fake”, enganosa, e provinda do governo da época! Também posturas e propostas políticas que poderiam mudar os destinos de cada um deles!

5.3 O texto: “A alegoria da Caverna”¹³

Numa Unidade Socioeducativa, quando uma conquista é efetivada, é importante mantê-la. O lugar dos intervalos de leitura, já conquistado todas as terças-feiras na sala de televisão é um lugar importante e é também o espaço de realização das várias leituras latentes.

No retorno do período do recesso escolar, depois das emoções da leitura de O Contador de Histórias, a fim de “não perder” o intervalo de leitura, os estudantes solicitaram uma leitura, enquanto “as professoras pesquisam os livros que serão lidos.”

Naquele momento, o mundo acompanhava a história dos meninos presos na caverna da Tailândia¹⁴ juntamente com seu professor, seu achamento e difícil resgate. Ao contar a notícia para os adolescentes, percebi sua comoção e pensei que o texto “A alegoria da caverna” lhes faria sentido na reflexão.

Essa leitura foi realizada, com as devidas adaptações, também no modelo dos intervalos de leitura propostos por Cosson, (2014) junto aos estudantes contemplados na pesquisa.

Primeiramente, na disposição em círculo, retomamos a história dos “meninos da caverna da Tailândia.” Ao voltar à comovente notícia, os adolescentes começaram a expressar sobre suas próprias experiências de privação de liberdade. Reportaram-se, sobretudo, às realidades dos limites geográficos estabelecidos pelos padrões, isto é, os donos das biqueiras, que são os pontos de venda das drogas ilícitas, ligados ao poder paralelo em parceria com o mundo da criminalidade e das drogas espalhados pelas comunidades e favelas do Brasil. Para os meninos, obedecer sem questionar os limites geográficos estabelecidos pelos padrões assemelha-se a não poder “sair da caverna.” Essa conversa inicial foi considerada como o primeiro passo da sequência básica do letramento literário para Cosson (2009), o passo da motivação.

Para o segundo passo, da introdução, disse aos estudantes que essa história, que eles conhecem na atualidade, é um mito muito antigo e que pode nos dar ensinamentos para sermos livres, mesmo conhecendo a privação de liberdade, que a leitura pode ser um passo

13 O Mito ou “Alegoria” da caverna é uma das passagens mais clássicas da história da Filosofia, sendo parte constituinte do livro VII de “A República” no qual Platão discute sobre teoria do conhecimento, linguagem e educação na formação do Estado ideal.

14 Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/jovens-e-treinador-presos-em-caverna-na-tailandia-sao-encontrados-com-sinais-de-vida-diz-governo-local.ghtml>. Acesso em: 11 nov 2018.

significativo nesse caminho. Foi necessário explicar-lhes o significado da palavra mito e dizer-lhes que aprendi o mito de Platão na escola, o que lhes surpreendeu muito.

No terceiro passo, da leitura, entreguei-lhes o texto escrito precedido de algumas questões postas como momento de pré-leitura (Anexo G). Os adolescentes passaram a expressar suas suposições e, após a leitura, que foi realizada de maneira compartilhada, passaram a dizer espontaneamente suas confirmações, impressões e emoções, fazendo da alegoria lida um texto alimentador para a compreensão das tantas possibilidades do tema liberdade. Esse encontro de leitura foi marcado pela emoção advinda das memórias dos adolescentes antes do acometimento dos atos infracionais dos quais são responsabilizados.

No último passo da sequência básica, o passo da interpretação, diante das emoções geradas, solicitei aos estudantes o registro em forma criativa como desenho sobre o tema. (Anexo H).

Ao realizarem o registro, compartilhando em grupos o material escolar: canetinhas, lápis de cor, folhas coloridas, os estudantes foram solicitando minha presença. Nos grupos, falando mais alto que de costume, ainda reagiam à leitura e em suas falas sempre dirigidas à professora, aqui compreendida como referência social, faziam comentários, questionamentos e conclusões na tentativa de justificarem-se da situação de acautelamento em que se encontram e que perceberam no texto. Ao virem que eu anotava, alguns sugeriam: “Professora, anota aí o que eu tô falando!” (Felipe) “Professora, agora anota o meu!” (Magno). Seguem algumas das falas dos estudantes:

“Professora, como é que os antigos do mundo da caverna foram presos? Quem pohnou eles lá? Já tão presos e ainda enganados.” (Hélio)

A pergunta pueril e filosófica ao mesmo tempo, vinda de um adolescente de 14 anos de idade surpreende porque chega com inocência inesperada para a faixa etária, ao mesmo tempo, mostra a experiência de uma pessoa que praticou um ato infracional e aprende a viver na privação de liberdade. O autor se reconhece nos seres humanos da caverna e é terno ao querer saber quem os colocou na situação de aprisionamento, ferindo-lhes além do corpo encarcerado, a estrutura psicológica e emocional. O adolescente revela a mesma observação descrita por Foucault (2009, p. 21) “pois não é mais o corpo, é a alma”. Na reflexão sobre a Alegoria da Caverna com este sujeito, chegamos a pensar nas mudanças urgentes que

necessitam ser realizadas no sistema socioeducativo e também na escola socioeducativa, na diminuição da ociosidade entre os adolescentes e do aproveitando máximo das possibilidades de leituras, levando os jovens a desenvolverem cada vez mais suas interpretações, a dizerem com suas próprias palavras, o que pode ajudá-los no resgate de sua autonomia e dignidade.

“Professora, essa caverna do mundo da caverna é uma cadeia, por isso que eles não pensam?” (Felipe)

Ao reconhecer a cadeia na caverna da Alegoria e solicitar confirmação, o adolescente apresenta a conclusão da atualização do sofrimento humano daqueles que são privados da liberdade. O corpo aprisionado, condicionado pela punição não dá condições para um pensamento livre. O adolescente reflete isso ao indagar: “por isso eles não pensam?” Essa conclusão também é descrita por Foucault (2009, p. 21): “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.” Nesta reflexão, é urgente apontar alternativas para o fim do encarceramento de pessoas, privação de liberdade de adolescentes, substituindo-os por ações afirmativas de educação, proteção e amparo.

“Professora, o mundo da caverna é igual o mundo do crime e o mundo da justiça. Ninguém sabe a verdade, não sabe como começou, tem uns que nasceu lá também e ninguém acredita que dá pra sair, é um destino. Eles julga sem dó.” (Magno)

A comparação realizada pelo adolescente entre “o mundo da caverna”, “o mundo do crime” e o “mundo da justiça” apresenta suas leituras das experiências da vida. O menino reconhece na caverna mitológica um julgamento que possivelmente experimentou na vida e que não sabe a explicação, mas segue “como destino.” Trata-se de uma leitura para libertar, mas ao defrontar-se com experiências de vida tão duras, resta o determinismo, a resignação.

“Professora, esse mundo da caverna seu aí é igual o mundo do crime e das biqueira, tem o Patrão, que é o Pai, tem as ordem, tem o trabalho, tem o medo de sair, tem até aonde que cada um pode ir e acredita que ninguém conseguiu sair.” (Braian)

O menino realiza com facilidade e rapidamente a atualização da leitura a partir de sua experiência e tudo se encaixa perfeitamente. Sua habilidade leitora surpreende neste texto, sendo que para outros apresenta grande dificuldade. Sua interpretação, todavia, denuncia um sistema paralelo, que alicia, capta e forma jovens em nome de poder e dinheiro – ostentação num mundo tão irreal, mas que escraviza e mata de verdade, tanto quanto o mundo do mito da caverna.

Guerra et al. (2010) compartilha essa reflexão nos apresentando elementos importantes presentes na leitura dos jovens para o ingresso sob obediência sem questionamentos no mundo do ato infracional, das gangues e das drogas. Convivendo com conceitos falsos, o adolescente não acredita mais nas figuras da lei, que não o protegem, quando esta seria sua função, transfere, assim, aquela confiança à figura forte de uma liberdade por ele imaginada, como, por exemplo, ao chefe do poder local.

“Professora, eu acho que os que podem libertar os outros tem que ser os professores porque tem uns professores que não desanimam dos alunos.” (Salomão)

Aqui o adolescente lê em sua experiência de vida uma possível alternativa para a liberdade: os professores. Os professores para o público-alvo desta pesquisa são idealizados, ademais, com a leitura do livro *O contador de histórias*, na pessoa da pedagoga Marguerit Duvas. Mas, a constatação plena de confiança apontada na reflexão do estudante recorda ao professorado, de acordo com Freire (2004), que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, numa atitude libertadora, que nos faz “sair da caverna” e querer que todos saiam também.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 2004, p. 36)

5.4 Texto: “Esses Meninos”

Texto poético de autoria do estudante de História, Igor Chico¹⁵, que trabalha e convive com meninos egressos dos Sistemas Socioeducativo/Prisional e em cumprimento de medidas socioeducativas na cidade de São Paulo/SP, gentil colaborador da pesquisa, Esses Meninos aproximou os estudantes do gênero poético e a identificação foi imediata. Pegavam o texto e declamavam alto, assumindo a autoria, após, continuavam fazendo rimas e “soltando” em competição.

O texto poético Esses Meninos chegou aos adolescentes no dia da pesquisa, isto é, do intervalo de leitura na escola, na mesma circunstância do texto anterior, A Alegoria da Caverna – no aguardo dos novos livros, a fim da continuação do espaço de leitura conquistado.

É nesse ponto que a leitura da literatura e, em especial, do texto poético, pode se constituir num caminho aberto para o resgate desses sujeitos, convertendo-se num aliado valioso no processo de autoconhecimento e de busca de alternativas para suas vidas, o que reafirma a importância da formação de leitores como meio de desenvolvimento dos indivíduos e de toda a sociedade. (RÊGO, 2006, p. 211)

Esses Meninos

(Igor Chico – do Sistema Socioeducativo da cidade de São Paulo/SP)

Esses meninos guardam a rua feito Exu,

Olham desconfiados como Omolu,

Guardam uns aos outros é tipo Ubuntu,

Trabalham dia e noite lembram até Anastácia

Esses meninos são um universo embaixo do boné e moram na rua de casa

*Esses meninos são netos do açoite, se parecem comigo e nós nos parecemos com a
noite*

15 Estudante de História e poeta, gentil colaborador da pesquisa.

Esses meninos são um corte de linha chilena de verba na sobrancelha
Esses meninos são um corte no corote de segunda a sexta-feira
Esses meninos são bisnetos dos que morriam em Palmares, em Canudos, na
Balaiada e hoje morrem no escadão, no bar, no fluxo, na balada
Morem a troco de nada, de lança ou de bala na cara
Pára não da pala se não cé é o próximo
Esses meninos são resenha, baile, bola, mina, PCC
Esses meninos são função, LA, Fundação, CPD
Esses meninos como aqueles meninos da Luz também passam lisos pelos becos e
vielas na escuridão
Esses meninos portam AK47 enfrentam PM e exército, mas ainda têm medo do
bicho-papão
Eu não sei o que nos une
Além da pele preta, da dor latente, da mãe que depende da gente, do pai alcoólatra,
da tia presa, da maconha acesa, do pé sujo de barro, do bolsa família, da escola pública, do
tataravô escravo
Eu não sei o que nos une além dessas correntes e da vontade de ser visto como gente
O que nos une além de viver sem cais?
Ou dessa macheza forjada nas ruas, ma luz da lua e forçada na casa mofada pelos
gritos do pai?
Esses meninos, como eu, não têm paz
Esses meninos vivem com medo de ser mais um corpo no esgoto
Esses meninos riem muito, mas tatuam lágrimas no rosto
Esses meninos não cabem nas escolas, nos contratos, nos projetos, nas ONGs, no
camburão, nos partidos, nas delações
Esses meninos vivem sonhando ser estrela, mas já são constelações
Deve ser por isso que nasce e morre um toda noite e nem quem vive olhando pro céu
sente falta.

Com a leitura e as reações dos adolescentes sobre este texto poético, foi possível observar que, naquele momento, os meninos ampliaram suas emoções e sentimentos, tomando assim mais consciência crítica sobre si mesmos e sobre a realidade que os rodeia, da qual também são sujeitos. Leitura poética aqui aparece como um instrumento de apoio e composição da personalidade, da identidade e como fator importante para o amadurecimento dos estudantes, pois, apesar das vivências e das responsabilizações a eles atribuídas, etariamente e emocionalmente, não se apresentam capazes de administrar os próprios itinerários, muitas vezes se perdem, encontram-se ou se surpreendem em atitudes próprias da infância, por força da violência, ora da vida, ora institucionalizada, que os colocou muito cedo no lugar de agressor-vítima/vítima-agressor, num complexo processo em que vivências são reprimidas, estimuladas, silenciadas ou incentivadas, sem obediência à cronologia padrão. É possível apontar que, pela leitura, mais ainda, pela leitura poética, é possível educar. E, no caso dos educandos em situação de privação de liberdade, tal leitura contribui para a diminuição da cultura da educação pela punição e o reforço do binômio “vítima/agressor” que não colaboram para leituras críticas e transformadoras nos contextos enfrentados pelos leitores em questão.

Carvalho e Brandt (2016) reforçam, nesse sentido, que a educação corretiva e punitiva além de ter resultados limitados, reforça a prática da violência, procurando culpados se encontra vítima e autor de violências. Nenhum desses papéis colabora para que o adolescente consiga se encontrar e procurar as respostas que precisa para superar as dificuldades da inserção no mundo do ato infracional. A leitura, particularmente a leitura poética, apresenta-se neste diálogo com o jovem como uma alternativa diferente e significativa para o diálogo necessário.

“Professora, esses meninos mete medo no povo do mundão.” (Samuel)

A leitura realizada pelo adolescente reconhece dois tipos de gente: esses meninos e o povo do mundão. Vitorioso conclui que o povo do mundão se assusta com esses meninos, que, na mensagem do texto poético, não são os protegidos, são os que protegem, não são os que deveriam espalhar medo. Aqui, há uma chave de leitura para o trabalho literário na escola socioeducativa, com vistas à remição das pessoas: trabalhar para a compreensão de que não

são duas classes de seres humanos, promover a humanização dos olhares leitores na expectativa de aprendizagens reais.

“Professora, esses meninos não tem pai e nem paz.” (Samuel)

Numa leitura em defesa desses meninos que “metem medo no povo do mundão” o adolescente explica que não há paz na vida que esses meninos vivem, na maioria das vezes nunca por escolha e relaciona essa ausência de paz à falta do pai. O pai, figura paterna de proteção, ausente na vida dessa parcela excluída socialmente é símbolo também do silêncio e da irresponsabilidade das instituições implicadas na proteção, amparo e educação dos adolescentes infratores de hoje, que poderiam estar numa situação social diferente, caso tivessem tido a atenção necessária antes do acontecimento do ato infracional em suas vidas.

“Professora, esse meninos tem medo do bicho-papão e de virar corpo no esgoto. Eu também tenho medo de Exu esses trem, aí...” (Salomão)

O jovem encontra no texto e na oportunidade do encontro de leitura a possibilidade de falar dos seus medos. Revela o medo em proporção semelhante sobre elementos totalmente diferenciados e presentes desordenadamente em sua experiência de vida. Um desconhecimento preconceituoso para com o orixá da religião de matriz africana, o medo da morte e o medo do fantástico. Reconhece-se, aqui, para o trabalho leitor nas unidades socioeducativas, procurar não iniciar tal trabalho de leitura partindo apenas do princípio que os adolescentes acautelados, por suas trajetórias de vida sofridas, tenham conhecimento prévio e preciso, seu conhecimento, às vezes consolidado, é também, muitas vezes, um “conhecimento ingênuo,” conforme Paulo Freire (2004), um conhecimento caracterizado pelo senso comum sobre o mundo que os rodeia.

A leitura do mundo precisa ser revista, revisitada e esclarecida para que as leituras propostas possam fazer sentido e, assim, complementarem-se num exercício real de compreensão.

“Professora, se morrer um, nasce dez no lugar.” (Luian)

Uma premissa de conformação, aqui subentende-se uma disputa. E a leitura do adolescente faz alusão ao lado daqueles que não desfrutam dos direitos de cidadania e precisam conhecer os favores, muitas vezes advindos do poder paralelo que assume o papel governamental em certas realidades. Na leitura “se morrer um, nasce dez no lugar” são reveladas situações para além da violência real e escandalosa, as violências simbólicas do aliciamento dos jovens ao mundo das drogas ou da criminalidade, as violências e o desrespeito às mulheres, o número cada vez maior de adolescentes grávidas sem amparo. Morre um, mas os mecanismos de desigualdades sociais e falta de políticas cidadãs corroboram para que o exército da pobreza institucionalizada e que forma “esses meninos” seja maior a cada dia.

“Professora constelações é uma estrela grande? Ser estrela é a mesma coisa de ser patrão¹⁶? Não. Não quero não. Se eu pudesse escolher não escolhia não.” (Hélio)

Leitura de entendimento pelo contexto, ao mesmo tempo, com compreensão e interpretação. O adolescente não sabe o que são substantivos coletivos, mas infere, pelo sentido, que constelações são maiores que estrela. Compara com o conhecimento prévio de seu vocabulário sobre o significado da palavra “patrão” e retorna ao sentido do que é ser constelações no texto poético, não concordando em estar neste lugar onde é preciso ser muito esforçado para fugir da morte, convivendo com ela quotidianamente.

5.5 Os novos livros

Para a apresentação dos “novos livros”, foi preparado um círculo de leitura, conforme a teoria de Cosson (2014), pois este, entre outros objetivos, “estrita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas,” atitudes necessárias aos estudantes envolvidos na presente pesquisa a partir desta fase com os “novos livros”, quando precisaram organizar-se em grupos e dividirem além da leitura, tempos e espaços. Também foram planejados seis intervalos de leitura, considerando as especificidades do grupo.

16 "Aquele que paga", que é rico, que comprou alguma coisa cara, chefe de boca de fumo.

Os livros apresentados foram: *Eu sou Malala*¹⁷, *Na minha pele*¹⁸ e *Extraordinário*¹⁹. Hoje, os três são indicados no PNLD-L/2019²⁰. Os resumos dessas histórias compõem os apêndices D, E, F, respectivamente.

Chegar a esses títulos não foi uma tarefa fácil, ao contrário, foi fruto de bastante pesquisa, reflexão e escuta atenta às histórias de leitura dos estudantes. Tendo conseguido romper a resistência dos adolescentes à leitura, com o livro *O Contador de Histórias*, não se podia errar nas novas indicações, tão aguardadas. Por isso, nosso novo caminho para o letramento literário considerou critérios presentes em Cosson, (2009), como a afirmação de que o ponto de orientação para a seleção de leituras seja o leitor e a consideração de que a literatura na escola deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas, no incentivo de uma visão dinâmica, comunicativa e democrática da leitura literária na articulação dos vários sistemas que a compõem. Um mecanismo importante de incentivo à leitura na presente pesquisa foi a identificação das histórias de leitura dos sujeitos participantes com a história de leitura do protagonista do livro *O Contador de Histórias*: um menino alfabetizado aos 13 anos de idade. Além desse aspecto de identificação, há outras várias semelhanças entre as histórias de vida do personagem e as histórias de vida dos leitores da escola socioeducativa.

Os três livros em circulação livre, com a mensagem comum da vivência nas privações ou nas prisões da vida, foram aceitos pelos estudantes também privados da liberdade, numa prisão de grades reais.

A roda para apresentação desses títulos foi marcada pela curiosidade. Os três exemplares foram dispostos ao centro da roda, os estudantes leram os títulos e comentaram baixo entre si sobre o número de páginas, achando muito volume para eles. Pediram para pegar nos livros, mantendo a mesma atitude do primeiro dia, no primeiro intervalo, como se os livros não fizessem parte de sua vida. Folhearam, olharam as fotografias no livro *Eu sou Malala* e finalmente um deles perguntou: “Um lê e passa pros outros?” (Braian). Entendi a questão como aprovação dos livros.

Entreolhamo-nos. Eu estava certa: cumplicidade alegre!

17 YIUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2013.

18 RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

19 PALACIO, R. J. *Extraordinário*. Tradução de Raquel Agavino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

20 PNLD-L: Programa Nacional do Livro Didático – Literário.

Outro adolescente observou lendo a identificação na primeira página: “esses livros são só Adriane, não são de governo – tudo novo, nós vai ler primeiro!” (Salomão) Havia aí uma certa satisfação. Outra questão: “Professora, ela já leu tudo isso?” (Braian) Acenei que sim e com o olhar ele pedia complemento a essa resposta, todos me olharam. Entendi e expliquei: “Meninos, é normal que os leitores compartilhem os livros entre si, por isso, vocês vão ler em grupos, a professora Adriane, que é leitora, compartilha essas leituras com vocês, porque vocês já são leitores!”

A última observação foi a mais importante de todas para os adolescentes: “Vocês já são leitores.” Foi uma surpresa, um reconhecimento. Daquele momento em diante, já não se importaram mais com o volume do número de páginas dos livros, incomodavam-se em serem leitores.

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. Possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas. Antes, participar do folclore oral da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembra-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmoniza com o entorno. O progresso da leitura autônoma e silenciosa e da seleção individual de livros, ao contrário, proporcionou uma dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato. (COLOMER, 2007, p.143-144)

Ocorreu então a primeira divergência: todos os estudantes queriam ler o “Mister Brau”²¹, Na minha pele, reconheceram logo o Lázaro Ramos²² e a conversa passou a ter essa temática. “Eu quero ler esse porque eu já conheço ele.” (Felipe), “Eu quero ler ele porque é o Mister Brau.” (Hélio), “Eu acho que é o mais legal para eu ler.” (Magno) “Professora, esse é o segundo preto que nós vai ler na pesquisa.”(Salomão).

21 Mister Brau é uma série de televisão brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 2015 e 2018. Conta com Lázaro Ramos como protagonista. Apresenta as vicissitudes da ascensão social e o preconceito com os novos ricos. Comédia política que aborda as temáticas sobre racismo, gênero e diversidades.

22 Luís Lázaro Ribeiro Ramos (Salvador/BA, 01/11/1978) é ator, apresentador, cineasta e escritor. Militante social engajado nas frentes em defesa da Arte, Cultura, Gênero, Raça e Diversidades.

Inevitavelmente dividi os grupos contando com a cooperação e colaboração desses jovens leitores. Olharam novamente os livros. Pedi para dizerem o que estavam observando: “Professora, você e a Professora Adriane escolheram para nós pela capa?” (Braian) “Não. Por que você está falando isso?” “Porque os três tem caras.” “Ah! É mesmo. Eu não tinha visto.” Outro adolescente: “Podia ter sido pelas capa mesmo: uma de mulher, uma de preto e uma sem cara – igual a nossa.” (Luian) A última fala do adolescente conformou os grupos para os livros.

O desafio dessa segunda etapa de leituras em sujeitos privados da liberdade foi a criação de espaços e tempos para as leituras, uma vez que precisavam compartilhar os livros. Participantes empoderados da pesquisa, queriam ler, mas a rotina com horários iguais não permitia em momentos diferentes a leitura do mesmo livro, num primeiro momento dividiram o “tempo livre” igualmente.

No primeiro intervalo de leitura ninguém tinha conseguido dar conta das páginas marcadas.

Diante do impasse provocado, foi necessária uma solicitação à equipe de segurança para a organização das equipes dos adolescentes a fim de que se encontrassem alternadamente. Pedagogicamente e prontamente a equipe de segurança compreendeu a situação e promoveu as mudanças e ajustes necessários para com os horários das rotinas dos adolescentes que estavam dividindo os livros para a leitura.

Esse encontro de diálogo com a equipe de segurança nos dá pistas de como um grupo educador influencia positivamente na remição das pessoas privadas de liberdade além da possibilidade do trabalho pedagógico colegiado com vistas ao desenvolvimento pedagógico e social dos jovens internos.

A lei do Sinase estabelece uma política de recursos humanos em que as ações tanto para fins de seleção de pessoal quanto na formação continuada dos profissionais do Sistema Socioeducativo (SSE) garantam um atendimento de qualidade aos adolescentes em conflito com a lei. Além dos requisitos que dizem respeito às habilidades pessoais para o bom estabelecimento do vínculo interpessoal com os adolescentes, o Sinase promulga que a implantação de um plano de carreira para funcionários ajudaria a estimulá-los ao crescimento no desenvolvimento de suas funções. (Brasil, 2012) Segundo o Sinase, as atribuições do educador social²³ vão desde a realização de tarefas relativas a preservação da integridade física e psicológica do adolescente e demais funcionários até a execução de

23 No estado de SP o trabalho do “educador social” corresponde ao trabalho do “agente de segurança socioeducativo” no estado de MG.

atividades pedagógicas. Existe a necessidade da presença de um número adequado de educadores para a realização de todas as atividades que ocorrem num centro de internação, sejam elas atividades pedagógicas, lúdicas, esportivas e, muitas vezes, acompanhamento em saídas médicas, odontológicas, visitas familiares e cursos extra-muros da instituição. (Brasil, 2012). Para tanto o educador deverá ficar sempre atento à dinâmica institucional, aos diferentes eventos que estiverem ocorrendo dentro e fora da unidade, como o encaminhamento de adolescentes aos atendimentos técnicos dentro e fora da unidade, a fim de terem sob controle o número de adolescentes em atividades externas. Além disso, são eles os responsáveis por abrir e fechar os alojamentos para as várias atividades do dia a dia e garantir as refeições dos adolescentes. (COSTA e ALMEIDA, 2016, p.195-196)

No quarto intervalo de leitura uma novidade: a dupla de leitura do livro Extraordinário terminara sua leitura e, após a apresentação dos pontos importantes, declarou que estava lendo o “Mister Brau” junto com o outro grupo. Devido a essa atitude dos adolescentes, as pesquisadoras entraram em contato com a editora, via e-mail, explicando a pesquisa, o público-alvo e solicitando dois exemplares do livro desejado pelos adolescentes. Prontamente atendidas.

No próximo intervalo de leitura, mais novidades: os primeiros leitores de Na Minha Pele, terminada a leitura, passaram para o Extraordinário e os leitores de Eu sou Malala, por sua vez com a leitura finalizada, passaram a ler Na minha pele junto com o grupo que começara antes. O último encontro de leitura foi adiado a fim de que todos pudessem terminar as leituras de tudo, agora, com mais facilidade tendo os exemplares de Na Minha Pele enviados pela editora.

O último intervalo de leitura começou com a pergunta: “Professora, vai podê deixa os livro na Unidade pros menó que não tem descida lê se quisé nas férias?” (Salomão) Assenti. Esse foi o melhor intervalo de leitura: explicaram, contaram, misturaram suas histórias de vida às histórias dos três jovens que publicaram suas histórias, escutaram uns aos outros. Quase não precisei falar ou intervir, mas somente mediar, organizar as escutas. Não se tratou de leitura para prestar contas na prova, mostrar na feira de cultura ou valer como recuperação. Leitura para se tornar leitor porque isso é bom para a vida na nossa cultura. Na ocasião, deu-se o desligamento de um dos adolescentes ao qual desejamos continue leitor na vida!

No final, pedi aos adolescentes que falassem “aos autores” um incentivo para que escrevam outros livros (Anexo I). No dia seguinte, os grupos foram solicitados a escreverem

sobre os livros lidos (Anexo J). Seguem fragmentos das falas dos estudantes e análise, bem como quadro dos resultados e análise²⁴.

Grupo Eu sou Malala	Grupo Na minha pele	Grupo Extraordinário
<ul style="list-style-type: none"> - o nome dela é Malala mesmo, isso é nome no país dela e não é apelido. - ela usa véu porque onde ela vive é normal. - ela queria estudar e os homens fizeram covardia com ela. - ela queria estudar e que as outras meninas também fosse estudar. - no país dela as meninas não pode estudar. - acho que os homens também não deve estudar lá porque bater em mulher é errado, é violência e dá prisão por merecer. - em mulher não se bate nem com uma rosa. - ela começou a fazer força para ter paz no mundo e as meninas estuda. - aí ela ganhou um prêmio da Paz igual do Mandela que é um dinheiro para ela fazer o que ela quiser. - ela quis fazer a Fundação Malala para as meninas estudar. - a professora conhece a Malala e a Fundação Malala. - ela é novinha, mas no país dela não deve ter. 	<ul style="list-style-type: none"> - é o Mister Brau. - ele é da hora porque ele é preto e não é do crime. - desde menor ele é trabalhador. - ele é ator e no livro ele fez segundo grau para trabalhar em laboratório. - ele é a metade de nós que deu certo. - ele é alegre. - ele é preto. - a fiel dele é a Thaís Araújo e ela é preta. - ele tem um filho João preto também. - ele ia no projeto de teatro quando era novo. - ele sabe dançar é não é viado. - pensei que ele não era escritor de livro. - ele conseguiu vencer o racismo. - o nome dele verdadeiro é Lázaro e é nome de pobre da bíblia. - ele podia achar ruim quando não tinha dinheiro, assim mesmo ele ia de pé ensaiar no projeto. - ele é preto e não se envolveu nas drogas. 	<ul style="list-style-type: none"> - o menor é playboy desde pequeno. - ele nem é doente, só tem as marcas da vida. - ele é rico. - ele tem mamãezinha, papai, irmã. - a escola dele é escolinha. - ele revoltou, chorou e cortou a trancinha do cabelo. - o joguinho dele é manicretft. - a mãe e o pai dele levam ele para a escola. - capacete é fake. - menor vida de extraordinário pela ordem.

²⁴ Conservada a linguagem expressa pelos adolescentes no quadro transcrito.

O grupo Malala apresentou uma leitura informativa e muito marcada pelas informações do mundo dos leitores em questão. Os adolescentes aceitaram a história, mas a causa da protagonista Malala não os convoca. Solidarizam-se, apontam as violências cometidas como covardias, justificam que a falta de estudo, entendido como conhecimento, pode levar os homens da cultura paquistanesa a serem mais violentos que os outros, mas seu olhar não chega a detectar o apelo feminista implícito na história. Malala, na ótica dos adolescentes da pesquisa, não chega a ser a ativista pela paz em favor das adolescentes que querem estudar, prêmio Nobel por esta causa que é. Pelo lugar que atribuem à mulher, a mensagem de Malala lhes passa despercebida e chegam a afirmar que “se elas [as mulheres] quiser estudar, pode, mas pode casar também” revelando o machismo ou a “macheza aprendida nas ruas” que lhes cobra um duro papel social de até permitir ou não o casamento das mulheres. Esse lugar de dono da situação é causa de sofrimentos culturais na desigualdade no tratamento dos gêneros nas famílias e comunidades.

O grupo Na Minha Pele apresentou leitura de identificação, com muitas surpresas e esperanças, relacionadas à superação do racismo, à resistência ao mundo das drogas e ao não ingresso no mundo do crime. O “segundo preto que a gente lê nessa escola” é um negro famoso, que não esconde suas origens e suas lutas. O fato de os leitores reconhecerem o autor na personagem Mister Brau tornou sua leitura curiosa. O homem que interpreta também é o homem que escreve e ele escreveu sua própria história. Aqui, é valorizado tanto o ato da leitura, quanto da escrita e da história real e atual. Os adolescentes perceberam a figura humor expressa em quase todo o texto, mesmo em passagens difíceis da vida do protagonista e a ausência do drama. O estilo da escrita foi determinante para a leitura individual e no grupo.

O grupo Extraordinário foi o primeiro a finalizar a leitura e apresentou como um dado importante: “serviu para passar o tempo na minha medida.” Dos quatro livros da abordados na pesquisa, este é o texto menos inserido na realidade, os problemas enfrentados pelo protagonista não são tão parecidos com aqueles enfrentados pelos protagonistas dos outros textos. O personagem principal deste livro é protegido, é uma criança, tem família e não enfrenta os problemas sozinho. A leitura dos adolescentes sobre este texto teve um olhar invejoso, preconceituoso, de que a problemática da personagem não fosse real e não merecesse sua atenção. Aqui, reside uma leitura crítica e uma discussão sobre os critérios de leitura a serem adotados no sistema socioeducativo, uma vez que as escolhas dos autores e dos textos são posições político-pedagógicas. Para Bordini e Aguiar (1988), um movimento

leitor precisa considerar seus sujeitos e estes diversificarem e experimentarem todas as ofertas de leituras sob o risco do não alargamento de seus horizontes leitores.

Fragmentos para a Malala Yousafzai:

- *Você, Malala, vai mudar a vida das mulheres e nois apoia você porque as covardia tem que acabar com as mulher séria que estuda.” (Salomão)*
- *Malala eu acho que as mulher tem que estudar, mas se quiser casar tá bom também.(Samuel)*
- *Se você quiser ler um livro, lê o livro da Malala porque é um livro sobre quem gosta de estudar. (Braian)*

Os estudantes do grupo Malala, apesar da leitura, não apresentam nenhuma reflexão que sugira mudança em seu pensamento prévio em relação à situação da mulher expressa no livro. Nesse sentido, observa-se o quanto a formação anterior de cada leitor é determinante em suas leituras atuais. Os meninos são capazes de dialogar com a autora, recomendar seu livro e, em sua visão, até apoiá-la, mas não deram conta de se deixar tocar pela mensagem da leitura política abordada no texto em relação às mulheres.

Fragmentos para o J. R. Palacio (autor de Extraordinário):

- *Eu não entendi se você existe mas acho que não e se você for verdadeiro aceita a sua missão que tudo tem destino pior no mundão, irmão. (Magno)*
- *O seu livro me ajudou a passar o tempo na minha medida e eu acho que o meu rosto também é uma pergunta igual da capa do seu livro. (Luian)*
- *Esse livro é bom para fazer companhia pras pessoas. (Felipe)*

O grupo Extraordinário dialoga com o autor sem crédito, sem acreditar na sua autoria, na sua existência real. Relaciona as interrogações da capa, da autoria e de suas próprias vidas. O sinal de interrogação perpassa a experiência do grupo revelando uma leitura desconfiada, mas que serve para fazer companhia.

Compreende-se a leitura sem compromisso, leitura só para saber, o que não significa menos leitura e não diminui sua necessidade, pois há leitores que precisam de companhia, de histórias para a história de sua vida. Para a leitura na escola socioeducativa, é uma pista: a leitura pela leitura é bem-vinda num contexto de privação de liberdade.

Fragmentos para o Lázaro Ramos:

- *Nóis estamos fazendo os intervalos de leitura do livro Na minha pele e depois nós vamos continua fazendo as leituras todas terça.* (Hélio)
- *O seu livro é pela ordi.* (Hélio)
- *Obrigado porque você mandou dar os livros para nós ler.* (Salomão)
- *Você ficou rico mesmo ou só feliz mesmo?* (Samuel)
- *Nóis gosta muito do Mister Brau.* (Braian)
- *Aqui também é projeto aí você pode visitar todas terça na leitura.* (Magno)

A leitura de identificação aproxima os leitores do autor. Esses leitores, aos poucos, vão desenvolvendo suas preferências, escolhendo seus autores e ocupando as brechas deixadas no círculo das leituras clássicas e consagradas apontadas na escola regular. A leitura simples e rápida do livro do Lázaro Ramos, ator, pela primeira vez autor, populariza a arte e contribui para a democratização do universo leitor. Os leitores da unidade socioeducativa conseguem fazer uma inferência interessante expressa na questão ao autor: “você ficou rico mesmo ou só feliz mesmo?” demonstrando valores diferentes às questões compreendidas na leitura. Leitura de ensinamento, de autoajuda e militante por ações afirmativas. Os leitores se sentem “a outra face” e dialogam com seu autor – chegam a convidá-lo ao seu espaço de leitura comum, nomeando-o espontaneamente como “projeto.” Esse é um bom sinal de movimento leitor.

Por solicitação dos adolescentes participantes da pesquisa foi realizada uma segunda versão do Teste 1 (Anexo K), eles queriam “arrumar umas partes que eu mudei de opinião e vou caprichar na letra para colocar na pesquisa.” (Felipe) Segue análise e comparação com a primeira versão no próximo capítulo.

6 RESULTADOS, NA VISÃO DOS MENINOS

1) Contextualização

Realizar a segunda versão do Teste 1 foi uma conversa com o grupo. Os adolescentes, percebendo o “final da pesquisa”, queriam saber dos resultados para mim, se “tinha dado certo.” É característica dos estudantes das escolas socioeducativas a cooperação, a colaboração, a generosidade. Respondi afirmativamente. E um dos meninos perguntou: *“Professora, agora vai dar alguma coisa para você? Pelo menos no dinheiro?”* (Felipe) Respondi que a mudança foi para todos, que o dinheiro também vai mudar, mas que não seria logo. Outro adolescente disse: *“Eu queria ajudar mais na pesquisa.”* (Salomão) Perguntei: *“O que você quer fazer?”* Ele se lembrou do questionário inicial e os outros ajudaram. Solicitaram refazer o trabalho, porque naquele dia pensavam uma ideia e agora tinham mudado de opinião. Queriam a “segunda chance” para melhorar a caligrafia.

Percebi que a possibilidade de “me ajudarem” na pesquisa representava para os adolescentes uma prática restaurativa. Aceitei. Reformulei as questões do Teste 1 e os adolescentes retomaram o questionário lembrando os detalhes da realização da primeira versão e ajudando-se para a reescrita da atual. Enquanto realizavam a atividade, conversavam entre si, valorizando a chance de poder fazer de novo uma *“coisa que fez errado na vida ou uma coisa que ainda dá para mudar.”* (Salomão) Relacionavam a oportunidade com suas experiências pessoais, lamentando que *“o que dá ruim é que na vida não é assim”*.

A citação abaixo, de Guará (2000), confirma a lógica desse pensamento gradualmente apropriado pelos adolescentes com experiência de institucionalização em unidade socioeducativa, descobrindo e assumindo que o mundo paralelo que os alicia não admite a segunda oportunidade.

Dentro da Febem, a conformidade e a obediência são estratégias de sobrevivência, mas quando estão “no mundão” a aceitação de uma vida pacata, dentro de um patamar de consumo controlado, e às vezes, bastante restrito, não é uma vida aceitável. A consciência de que o retorno do trabalho honesto é insuficiente (“ganhar mixaria”) exerce forte motivação para o delito mas, por outro lado, a consideração dos riscos os leva alguns deles a pensar na aceitação conformista da vida pobre (“ter pouco é melhor que não ter nada”). Os adolescentes têm muita clareza das dificuldades que terão para arrumar um trabalho que seja compensador em relação ao padrão de necessidade que o acesso aos produtos do roubo propiciou. A valorização da coragem recomenda que aquele que decidiu entrar nessa vida não deve “ter

medo de morrer ou de matar”. A entrada no chamado “mundo do crime” supõe assumir os riscos e “não deixar falha”. Os índices de mortalidade juvenil e o aumento quantitativo de infrações graves feitas por adolescentes ilustram o impacto perverso da decisão dos jovens de chegar às últimas consequências. (GUARÁ, 2000, p. 145)

Fazer a reescrita do Teste 1, revisitando as próprias respostas e as dos outros, entretanto e em nosso contexto de leitura e pesquisa, consistiu numa atividade de releitura. A releitura da vida representa também para as atividades de leitura na escola socioeducativa uma proposta interessante de reflexão, avaliação e indicações de novas leituras.

Na realização da atividade, os adolescentes esperavam “corrigir erros”, na verdade, avaliar suas respostas anteriores. Neste momento, colocam-se no lugar de participantes da pesquisa, não são estudantes dispersos e compreendem que suas ideias são levadas em consideração.

Está presente igualmente o resultado da efetivação dos vínculos afetivos. A leitura juntos, a mediação da leitura, a preparação e participação nos intervalos de leitura tornam tal leitura necessária e amorosa, reconhecendo-nos, cada um de nós, como gente, gente de direitos, inclusive direito de sonhar, em concordância com o pensamento de Paulo Freire (2004), que acrescenta que em Educação, se não nos é possível estimular os sonhos, não devemos, por outro lado, negar a quem sonha o direito de sonhar.

6.1 Novos resultados para o Teste 1

1) História de leitura

Respostas	Número de estudantes
Valorização dos intervalos de leitura.	7
Livro o contador de histórias.	7
Livros novos.	7
Apoio na mediação de leitura.	7
Texto poético - Esses meninos.	6
Levar os livros para o alojamento.	6

Livro Mister Brau.	6
Texto - A alegoria da caverna.	5

Os estudantes apontam como regularidades em suas histórias de leitura o valor desta prática como reconhecimento social e, na situação de privação da liberdade, como um diferencial, indicador do “adolescente que realmente quer mudar de vida.” Todos os participantes da pesquisa citam o livro O contador de histórias nesta resposta e na primeira etapa de sua constituição leitora. Esse livro aparece como um divisor em suas histórias de leitores, sendo, após sua leitura, leitores mais participativos, capazes de dialogarem com seu autor. Esse vínculo está associado ao reconhecimento da leitura de identificação também apontada pelos participantes da pesquisa como elemento importante para suas histórias de novos leitores.

A metodologia dos intervalos de leitura, na realidade, encontros para além da apresentação da leitura, círculos pedagógicos para as aprendizagens dos sentidos na leitura: olhar, escutar, tocar, fez diferença no desenvolvimento do hábito e da cultura de leitura para os educandos envolvidos na pesquisa. Os livros novos e o apoio, isto é, a ajuda na leitura são elementos valorizados, como se a aposta em cada um dos leitores fosse recompensada, merecedora da atenção de todo o grupo e das professoras²⁵. Especialmente, a identificação dos livros novos apresenta o cuidado e o direito como informações de confiança em sua leitura. Curiosamente, no seguimento do livro O Contador de Histórias, os adolescentes apontaram, em suas histórias de leitura, somente o livro Na Minha Pele, o texto poético e o mito, apresentando, aí, suas preferências leitoras.

2) Gosta de ler?

Agora, depois da pesquisa, gosto.	Gosto aqui
--	-------------------

²⁵ A partir do segundo semestre, com a intensificação do acompanhamento dos intervalos de leitura, os adolescentes aceitam a professora Adriane, orientadora desta pesquisa, como sua professora reconhecendo sua participação e estabelecendo, na comunicação escrita, um espaço de interlocução.

7	2
---	---

A questão sobre gostar de ler, nesta versão, foi completamente positiva. O resultado está relacionado às justificativas, que por sua vez, estão relacionadas à metodologia. Gostar de ler, na presente pesquisa, está relacionado a gostar de se encontrar com os outros leitores, com a responsabilidade da leitura, com a apresentação das descobertas de leitura e possibilidades de conversas diferentes, sem cair no recorrente assunto do cumprimento da medida, da vida suspeita no mundão, nos aliciamentos vários do poder paralelo, do mundo das drogas, entre outros. Essas aprendizagens, comuns à leitura, são prazerosas e na situação de internação representam, além do desenvolvimento dos processos pedagógicos, alternativas de vivências positivas, que talvez não sejam possíveis no mundão, seja devido às dificuldades causadas pelas marcas dos conflitos com a lei, seja pelas exigências do poder paralelo as quais muitas comunidades estão sujeitas.

3) Por quê?

Respostas	Número de estudantes
Intervalos de leitura.	7
Mediação da professora.	7
Ajuda no cumprimento da medida.	7
Aprender alguma coisa que não é errada.	7
Páginas marcadas.	6
Ficar longe de pensamentos ruins.	3
Aprender pensamentos bons.	2
Passar o tempo.	2

Ler com calma.	1
----------------	---

As respostas a essa questão evocam as condições de leitura. Para gostar de ler é necessário ter condições de ler e para ler. Os estudantes apontam, em sua maioria, questões metodológicas que apoiam o desenvolvimento do gosto pela leitura. A leitura aparece como a possibilidade de uma abordagem pacífica, capaz de afastar “pensamentos ruins” e ensinar alguma “coisa que não é errada”. Num contexto de privação de liberdade, essa possibilidade precisa ser valorizada.

4) O que você gosta ou gostaria de ler?

Respostas	Número de estudantes
A Bíblia.	7
Os livros e as leituras que ela (a professora) traz.	7
Meu prontuário.	7
WhatsApp e Facebook.	7
Poesias.	2
Jornal do dia.	2

Na questão “o que você gosta ou gostaria de ler” os adolescentes mantêm algumas sugestões de leitura referidas na primeira versão do Teste 1, como a Bíblia, mas aumentam suas possibilidades leitoras demonstrando confiança nas professoras, na realidade, aí contam com a escola, reconhecem sua importância na orientação e participação em sua formação leitora.

5) Por quê?

Respostas	Número de estudantes
Para ser uma pessoa certa.	7
Porque a professora até adivinha os melhores livros para os adolescentes; As professoras aceitam as nossas leituras.	7
Acompanhar a minha medida.	7
Para mandar mensagens, combinar as resenhas e as festas.	7
Porque é bonito e as poesias são de verdade.	2
Saber as notícias.	1

Para justificativa de suas preferências de leituras, retomam que “as professoras aceitam nossas leituras”, isto é, como para Kleiman (2004), seus “modos de ler” como ponto de partida e ponto de chegada na apropriação da habilidade leitora. Também apresentam as funções de utilidade da leitura e a conduta moral. Os adolescentes reconhecem na leitura uma prática importante, mas entendem que os impactos de sua prática na vida de cada um exigem o compromisso pessoal, comprometem-se, mas precisam do incentivo externo para manter a preferência. Tornar-se um leitor dentro da Unidade Socioeducativa é possível, mas manter-se leitor fora dela, sem nem ao menos saber das poucas políticas públicas para a leitura existentes, limita as justificativas para o gosto pela leitura a suas funções de utilidade.

6) O que você já leu?

Leitura	Número de estudantes
O Contador de Histórias	7
Na Minha Pele	7
Esses meninos	6
A Alegoria da Caverna	6

Eu sou Malala	2
Extraordinário	2

A lista dos livros e textos abordados na pesquisa aparece completa nas respostas dos estudantes. Esse dado reaparece refinado em comparação com o Teste 1 aplicado no início da pesquisa. As leituras não estão misturadas e a lista é a lista que se constituiu após a leitura do livro O Contador de Histórias, foram desconsideradas as leituras anteriores. A pergunta não se confunde com a questão da história de leitura, uma vez que na primeira relacionam seus processos de apropriação e valorização de leitura, nesta questão, apontam as leituras que reconhecem como significativas.

7) Se você pudesse o que você gostaria de ler?

Leitura	Número de estudantes que gostariam de ler
Facebook, WhatsApp	7
Bíblia	7
Esses meninos	1
Jornal de hoje	1

Na possibilidade de ler com liberdade surgem as redes sociais e o jornal, a Bíblia e o texto Esses meninos. Aponta o entendimento por parte dos estudantes sobre as finalidades de leitura para o lazer, para a remição (talvez para contar para a progressão na medida) e o fazer poético, sendo o último, uma real chave de aproximação entre os leitores em potencial das escolas socioeducativas e o despertar para o gosto da leitura.

8) Dos livros lidos na pesquisa, de qual você mais gostou?

Na Minha Pele	7
O Contador de Histórias	7
Esses meninos	7
A alegoria da caverna	5

As preferências pelos livros O Contador de Histórias e Na Minha Pele, também o Mito da Caverna, associam os entendimentos dos objetivos de leitura com as escolhas de identificação, apontam uma possibilidade da literatura aos leitores.

9) Você vai continuar sendo leitor?

Sim	7
-----	---

E, finalmente, os sete adolescentes pretendem assumir-se, continuarem leitores. Aqui, cumpre-se o objetivo da escolha pessoal, que necessariamente merece ser apoiada, uma vez que esse público é aceito na comunidade dos leitores. Aprender comportamentos leitores como frequentar bibliotecas públicas, realizar empréstimos de livros, participar de círculos de leitura, visitar livrarias, compartilhar livros são propostas a serem implementadas nos projetos de formação de leitores nas escolas socioeducativas.

6.2 À flor da pele – pontos fortes que apareceram durante a pesquisa

O enfoque do presente trabalho é a leitura. Partindo daí, estudando e analisando as estratégias de leitura desenvolvidas e apresentadas pelos adolescentes em privação de liberdade, enveredamos por caminhos desconhecidos, ligados ao desafio do trabalho de estudo, pesquisa e convivência com este público no cumprimento das medidas socioeducativas, especialmente na medida de internação. Nesses caminhos, deparamo-nos com a falta de recursos, a falta de vontade política e até o desconhecimento do que realmente acontece no cotidiano da Unidade Socioeducativa e das histórias reais dos estudantes ali

presentes. Essas ausências, influenciam diretamente nas descobertas das leituras realizadas pelos leitores em questão, estes que ao se descobrirem leitores, surpreendem-se dada a invisibilidade a que estão submetidos diariamente.

Entrar na discussão sobre o atendimento socioeducativo, descobrindo caminhos de leitura, pela via da literatura e da educação libertadoras, com o viés ideológico da interpretação da história de cada um no mundo e da história do mundo, comprometidos com a liberdade, a democracia, a formação humana dos adolescentes é uma proposta envolvente que não se permite desconsiderar os sujeitos, a política, as histórias, as famílias e o imenso abismo de desigualdades sociais com as quais convivemos há séculos.

Todos esses aspectos encontram reflexos nas leituras realizadas. A leitura nos espaços socioeducativos é um agente de remição, portanto político. Toca a toda a comunidade que circunda o espaço e desperta para outras relações: as relações de solidariedade e de diálogo.

Converte-se também num espaço de afirmação das escolhas e das reopções por tais escolhas, num mundo ou no outro, sendo tarefa difícil para os adolescentes e desafiadora para os educadores. Ler é investir nos vínculos humanos e procurar fortalecê-los na equacionalização das dívidas sociais que respingam hoje nos processos educativos das novas gerações.

Nos pólos dos conflitos estão a família e a vida infracional, a criminalidade (e os amigos) e os riscos, a internação e a liberdade. No mundo das relações cotidianas, a afetividade da família ou da namorada é sempre um parâmetro de apoio e proteção e uma base necessária a qualquer projeto de mudança. Os vínculos com o mundo convencional são constantemente negociados no espaço doméstico e avançam eventualmente para o círculo de vizinhança. Rompida esta barreira, um segundo nível de conflitos se instala: são os que envolvem a chamada “vida do crime”: a decisão de roubar ou vitimar, o mundo das drogas, as relações de amizade e de parceria com os amigos, a lealdade ao grupo, a resistência à pressão policial. Em alguns episódios, quando a opção pela transgressão já foi resolvida, ela deixa de ser tão problemática e o que entra em jogo é o cumprimento da ordem estabelecida pelos códigos da criminalidade. As questões seguem, portanto, um novo percurso que obedece a uma nova ordem normativa. Daí decorre a exigência da lealdade incondicional e da coragem de assumir os riscos necessários. (GUARÁ, 2000, p. 139)

Contribuem na reflexão os adolescentes:

“Professora, enquanto não chega o livro da pesquisa, traz outro qualquer um para eu ter um assunto bom para eu contar para a minha mãe na visita. Nós se conhece pouco que eu não parava em casa quando eu tava no mundão e ela gostou que estou na pesquisa.”
(Salomão)

“Professora, eu queria ter lido o Contador de Histórias assim (com mediação) quando eu estava no mundão. A mãe dele não teve culpa, ela acreditou nos políticos.”
(Braian)

“Professora, lê de novo para eu escutar melhor que eu não estou acreditando que ele fugiu tantas vezes!” (Luian)

“Professora, se você não desistir igual ela mesmo (a pedagoga do filme) nós vamos ler é tudo! E o cara conseguiu aprender a ler com 13 anos! É areia.” (Felipe)

Falas à flor da pele. Pele negra da maioria dos estudantes das escolas socioeducativas, pele que se constitui símbolo de insistência e resistência. Os meninos refletem, desde sua sensibilidade, na docilidade do comportamento aprendido institucionalmente, as consequências da leitura em suas vidas privadas da liberdade na fase da adolescência.

6.3 Parentalidade

“Professora, enquanto não chega o livro da pesquisa, traz outro qualquer um para eu ter um assunto bom para eu contar para a minha mãe na visita. Nós se conhece pouco que eu não parava em casa quando eu tava no mundão e ela gostou que estou na pesquisa.”
(Salomão)

Salomão descobre na leitura, no objeto livro, uma porta de entrada para o diálogo com sua mãe, um assunto sobre o qual ambos podem conversar, um lugar comum para aproximá-los, já que, mesmo com visitas regulares atualmente, devido ao cumprimento da medida socioeducativa de internação, ele considera que eles se conhecem pouco, tiveram pouca convivência, não têm muito assunto, pois suas realidades, mesmo sob o mesmo teto antes da

internação, eram diferentes, com horários diversos quase não se encontravam, ela não sabia onde ele estava.

O que se confirma aqui é que o histórico desmantelamento das famílias pobres, muitas vezes jogado em seus próprios ombros, como sua responsabilidade permanece em nossos dias, numa perversa política de separação parental. Da roda dos excluídos²⁶ nas Santas Casas de Misericórdia espalhadas pelo Brasil afora à separação violenta das crianças de seus pais durante o período da Escravidão, com seu apogeu na Lei do Ventre Livre²⁷ e, recentemente, a perseguição política durante o período da Ditadura Militar que separou várias crianças de suas famílias²⁸, percebe-se a perda dos vínculos.

Salomão, insiste em continuar os vínculos com sua mãe, sua família, e faz uma leitura da leitura, como um resgate social, quer se sentir amado e para isso precisa ler. Na leitura, há a possibilidade da autoconfiança e a tentativa de investir novamente nas relações familiares apesar de fragilizadas.

Percebe-se que para essa família, a perda ou rompimento dos vínculos produz sofrimento e leva o indivíduo a descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa auto-estima. Esta descrença conduz ainda o indivíduo a se desfazer do que pode haver de mais significativo para o ser humano: a capacidade de amar e de se sentir amado, incorporando um sentimento desagregador. A questão da família pobre aparece como a face mais cruel da disparidade econômica e da desigualdade social. 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 e PEREIRA, 2005, p. 360)

26A roda dos excluídos, roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo utilizado para abandonar (expor ou enjeitar na linguagem da época) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. No Brasil, desde 1726, na Santa Casa de Salvador/BA.

27A Lei do Ventre Livre foi promulgada em 28 de setembro de 1871 e determinava que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir desta data ficariam livres, sem alternativa, pois suas mães permaneciam escravas, essas crianças foram separadas de suas mães e excluídas.

28Quando as crianças foram abruptamente arrancadas de suas mães, como ocorreu com o emprego deliberado da truculência dos DOI-CODIs (Centro de Operações de Defesa Interna (CODI) e ao Destacamento de Operações de Informações (DOI) instalados nas principais capitais do país. Locais por onde passaram milhares presos e onde ocorreu a maioria dos casos de execuções e desaparecimentos forçados de opositores ao regime da Ditadura Militar) que usaram de violência inclusive contra as crianças, elas perderam tudo isso de uma vez só: a segurança afetiva e os cuidados mínimos, o que as marcou profundamente por toda a vida. Cada uma teve ou tem ainda que lidar com essa ferida, que muitas vezes sangra, incomoda. Todo esse sofrimento das crianças foi também usado como forma de torturar as mães militantes ou mães não militantes. – Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva.”.

Ler num contexto de privação da liberdade e de luta diária pela própria dignidade diante de si e dos outros se torna uma prática inteligente de sobrevivência, que conjuga as emoções e o desejo de vencer, superar-se, todos os dias.

6.4 Escolarização

“Professora, eu queria ter lido o Contador de Histórias assim (com mediação) quando eu estava no mundão. A mãe dele não teve culpa, ela acreditou nos políticos.”
(Braian)

Braian quer nos contar da escola, da sua confiança na escola. Na possibilidade de ter lido, conhecido, o Contador de Histórias, antes do ato infracional, antes da internação, talvez lhe tivesse sido possível evitar a privação de liberdade atual. Aqui, dá para perceber a ingenuidade, afinal, há uma série de fatores políticos e estruturais que infelizmente determinam as situações de vulnerabilidade que arrastam tantos adolescentes aos centros socioeducativos em internação. Mas, este menino acredita no poder de suas escolhas, no poder da leitura, da mediação da leitura para um presente diferente do que lhe ocorre. Acompanhando a leitura do adolescente, podemos intuir que, mesmo na medida, já em processo de ressignificação de seus atos e no suposto lugar de poder refletir para opinar como protagonista sobre os rumos de sua vida, a leitura se faz elemento determinante, de esclarecimento, de discernimento.

Kleiman (2004, p.15) nos fala dos “modos de ler”, como o adolescente que no ato de sua leitura passa também a compreender a função da leitura na própria vida. A autora aponta que “os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos”. O menino pensa que a leitura mediada, como conhecimento, poderia ter influenciado mais em seu projeto de vida, talvez o tivesse livrado das escolhas conflituosas com a lei, e a autora fundamenta que “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento.” (KLEIMAN, 2004, p. 14). Suas leituras se encontram e apontam para o mesmo horizonte: a liberdade pelo conhecimento.

É urgente que a escola socioeducativa possa redimensionar seu trabalho leitor, assumindo as leituras dos estudantes, seus processos de letramentos e avançando nos aspectos que apoiam e facilitam essa prática nas unidades.

Ao desculpar a mãe da protagonista, na verdade, compreendê-la e perdoá-la, o adolescente constrói e nos entrega a dimensão de sua humanidade. “Ela acreditou nos políticos.” Chamo a atenção para a responsabilidade da escola na formação das pessoas, especialmente as pessoas mais simples, sem acesso às mediações críticas nas leituras diante dos meios de comunicação social e das mídias. A escola ainda é o meio de formação mais abrangente na leitura das realidades que nos chegam diariamente.

Nesse contexto, trabalhar descontraidamente o texto pode servir, entre outras coisas, à recuperação da emoção e da afetividade. Ele pode ser o fogo que descongela as relações, humanizando-as. Por outro lado, é essa vivência do grupo que pode habilitá-lo para a descoberta do significado do texto e das relações sociais dentro e fora da escola. Eu particularmente, reservei-me por uns tempos na minha sisudez e tive receio de ultrapassar esse limite. Do lado de lá havia a desmistificação do meu papel, a nudez das minhas limitações. O que prevaleceu, no entanto, foi o questionamento do meu papel político de professor, fato que possibilitou, pouco a pouco, a minha proximidade, a minha vivência dinâmica com os alunos através de um mediador: o texto. Ao conseguir rir com os alunos a graça de um texto, pude perceber o quanto era solitário, empobrecedor e frustrante esconder-me no autoritarismo, fugir do lúdico, viver a indiferença e o medo. (LEITE e MARQUES, 1985, p.48-49)

Humanizar a escola, as nossas relações, criar os espaços restaurativos, promover os círculos pedagógicos de aprendizagem e escuta são dicas educativas para a escola socioeducativa que se reinventa no atendimento recíproco de seus educandos pela leitura.

6.5 Insistências

“Professora, lê de novo para eu escutar melhor que eu não estou acreditando que ele fugiu tantas vezes!” (Luian)

“Professora, se você não desistir igual ela mesmo (a pedagoga do filme) nós vamos ler é tudo! E o cara conseguiu aprender a ler com 13 anos! É areia.” (Felipe)

Luian e Felipe retomam a questão da insistência. É a insistência da liberdade do menino que fugiu tantas vezes da FEBEM, é a insistência da professora na leitura. A atitude é valorizada, aliás, esta atitude torna-se uma inspiração para uma vida marcada por tantas privações. Insistir entra como regra na vida dos adolescentes, na luta pela sobrevivência. Neste ponto, os estudantes intuem uma dica para a escola socioeducativa, para os professores, para os que sabem do poder da escola, do conhecimento, da leitura e que, na contramão dos interesses autoritários que promovem tantas desigualdades sociais, acreditam no diálogo, nas trocas de saberes, nas dúvidas que apontam caminhos democráticos para uma sociedade livre de cadeias, sem pessoas aprisionadas em quaisquer grades, concretas ou simbólicas.

É a insistência que faz aprender, é a insistência que faz ensinar. Se a escola socioeducativa, como seus estudantes, conseguir ser insistente, há de conseguir ser uma nova escola, uma escola a que veio por lei: restauradora.

Mas se, pelo contrário, nossa opção for pela classe dominada, o nosso trabalho terá de aproveitar a contradição e a luta que a escola vive, como Instituição contraditória, reconhecendo que, se o Estado quer usá-la para fins seus, os dominados a procuram porque percebem que *saber* é também *poder* e que a escola, embora não tenha sido feita para eles, pode ser um instrumento a mais na sua busca de libertação. Nesse caso, a estratégia é outra, e nossos métodos serão o diálogo, a dúvida, a busca, a troca deixando as contradições aflorarem para que, encarando-as de frente e trabalhando com elas, os nossos alunos possam também ir fazendo suas opções. (LEITE e MARQUES, 1985, p.43)

A escola socioeducativa não precisa seguir o modelo da escola regular, a qual já expulsou muitos de seus estudantes. A escola socioeducativa deve aprender dos adolescentes a insistência e ensinar esta atitude. Uma escola que insiste, acredita em si, em seus educandos e na prática restaurativa prevista pela justiça a todos os que necessitem dela.

6.6 O Teste 2 - Texto final dos adolescentes

Reconhecendo ter chegado ao final da geração dos dados para a pesquisa, agradei aos estudantes sua participação e dei-lhes a palavra para se expressarem. A reação foi unânime de que a pesquisa ainda não estava concluída, pois, de acordo com “o documento” ainda não havia sido realizado “o texto final”. Os adolescentes se referiam aos termos (TALE

e TCLE) assinados por eles e por suas mães, no início da pesquisa, dos quais se lembravam dos detalhes. Expliquei que, como no decorrer da pesquisa foram realizados vários registros escritos, estávamos dispensados dessa última tarefa.

Em comunicação de linguagem não verbal, através dos olhares e pelo silêncio, não fui aprovada e um dos adolescentes falou pelo grupo: “*o que é o certo, é o certo! Pode trazer a folha que nós faz pra pesquisa!*” (Felipe). Noutra data, agendada com a direção do CSL e equipe de segurança, já em período das férias escolares, retornei à Unidade, a fim da atividade (Anexo L) o que foi muito importante para a finalização da pesquisa.

“Se fosse pra nós conta a historia da pesquisa das aulas de leitura com nós no CEAD²⁹ nós ia ter que ser o Roberto Carlos Ramos e fazer o nosso filme. Nós aprendemos muitas coisas nos livros e que dá para ler as leituras direto nos livros. Que os leitores pode conversar sobre seus entendimetos e que todos nós e capaz deler e de ser leitor.pode ser pobre e pode ser preso. Nós queremos dizer que as professoras Tide e a Professora Adriane são tudo para nós na leitura e agradecer porque elas aceitaram nossa maneira de ficar lendo e ajudaram nós a ler sozinho e ajudando um ao outro e também agradecer a todos que pode nos ajudar com o projeto de leitura no CEAD nesse momento difícil da nossas medidas. E dizer também que nós aqui tamos tendo oportunidade de pensar em ser alguém na vida e oportunidade de pensar nas nossas vidas e vê os exemplos das pessoas boas que passa por aqui e muda nossas vidas. Nós gostamos do contador de historias e da cor da minha pele e tomara que não pare de ter o intervalo de leitura no CEAD.”³⁰

Dados

- Compromisso e responsabilidade;
- Leitura diretamente no livro;
- Aprendizagem;
- Valorização das professoras;
- Consciência sobre o cumprimento da medida socioeducativa de internação;

29 CEAD (Centro de Atendimento ao Adolescente) é o antigo nome do CSL (Centro Socioeducativo do Lindeia). A mudança do nome ocorreu no final do ano 2016, muitas pessoas continuam na nomenclatura anterior, assim como alguns adolescentes.

30 Os desvios cometidos na escrita foram mantidos.

- Consciência das oportunidades e exemplos das pessoas que lhes chegam no CSL;
- Desejo da continuação do projeto de leitura no CSL.

Análise dos dados

As informações apresentadas pelos estudantes no texto final encaminham uma escola socioeducativa em movimento de leitura e revisão de suas práticas. O compromisso e a responsabilidade expressos pelos adolescentes confirmam sua confiança na escola como agente de formação, instituição de ensino que pode contribuir na transformação de seus projetos de vida. Aprender a ler e os conteúdos trazidos pela leitura e o próprio ato de ler diretamente nos livros são aqui conquistas relacionadas com a escola, esta que, por sua vez, demonstra compromisso e responsabilidade para com as aprendizagens e a vida de seus estudantes e é nesse reconhecimento que os educandos valorizam as professoras da pesquisa, “são tudo para nós”.

Quando a mediação é o texto literário, um texto que expressa a vontade de criar, um texto que mais interroga do que responde, um texto opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido, ele facilita a tarefa. Mas, desde que tentemos explorar ao máximo suas potencialidades, ou, pelo menos, desde que não atrapalhemos o encontro dos alunos com ele e, através dele, consigo mesmos e com os outros. Nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, bem difícil. Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução do jogo que se deixa conduzir. (LEITE e MARQUES, 1985, p. 43)

Nos agradecimentos, inclusive naqueles pelos exemplos das pessoas com quem convivem no CSL, os adolescentes mostram, além da compreensão e da conscientização sobre a medida socioeducativa com privação de liberdade, sua esperança de mudança de vida, de rompimento com os atos infracionais. Apresentam ainda, no desejo de que o projeto de leitura prossiga ou continue, um compromisso com o que pode ser remicivo para quem ficar após o desligamento dos que estão.

Os impactos da leitura na vida dos adolescentes em conflito com a lei são, sem dúvidas, significativos e influenciam suas escolhas e seus processos de reinserção social. Não existem, entretanto, garantias de que o comportamento leitor siga com o adolescente às novas

fases de sua vida, caso essa prática não seja valorizada. A atitude leitora é crescente, tal como a linguagem. Ler há de ser um ato reconhecido pelos educandos como uma necessidade básica, como uma expressão de sua presença no mundo, um intercâmbio consigo e com os outros.

Trata-se de uma postura contrária à produção incentivada pelo sistema capitalista. Uma alternativa de desaceleração, em favor da reflexão e do cultivo da criticidade, do valor da linguagem no resgate dos contatos presenciais do ser humano para o cultivo dos valores que são da humanidade, a fim de relações interpessoais saudáveis para com a educação das novas gerações e a qualidade de vida humana em nosso tempo.

Nesse sentido, não se forma um leitor apenas na insistência da comunidade de leitores, no incentivo familiar ou escolar, nos estímulos exteriores. Para a formação de um leitor, é necessário o investimento nas experiências leitoras de cada indivíduo, a promoção de políticas públicas de leitura nas comunidades, nas escolas, nas ações comunitárias que se prestem a este trabalho, considerando todas as fases da vida das pessoas.

Aprender os vínculos leitores exige trabalho, inspiração participação – elementos proativos na habilidade de pensar, motivada pela prática, numa classe socioeducativa, de transformar os conflitos com a lei em experiências de justiça restaurativa. O movimento de leitura é, primeiramente, um esforço pessoal, de dentro para fora, e precisa ser despertado, com base na sua importância social e cultural na história da humanidade. Repassar o legado aos que estão e aos que virão é responsabilidade do momento presente no compromisso sócio histórico de preservação e continuação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eles são quase um milagre!”³¹

(Marco Lucchesi, Presidente da Academia Brasileira de Letras)

O presidente da Academia Brasileira de Letras vai regularmente às prisões para ler para os presos e com os presos. Compartilho a verdade que ele reconhece na expressão: “eles são quase um milagre!” e que testemunho diariamente. “Esses meninos,” com o mínimo que lhes é oferecido, ensinam à sociedade, a mesma que os marginaliza, criminaliza, julga, condena e pune, que tudo pode ser diferente. Que há remição e que ela pode acontecer a partir da humanização da humanidade que começa em cada coração humano.

Trabalhar sério para diminuir a desigualdade social, pensar coletivamente, criar pessoas livres, a remição para todos nós só pode acontecer no investimento na Educação, no ensino da leitura, considerando as culturas, as diferenças e nosso ponto comum: a fragilidade humana.

Marco Lucchesi também diz, fazendo memória de um filósofo citando um poeta alemão, que “onde há muito sofrimento, há muito socorro”. Poder oferecer livros verdadeiros para os estudantes da escola socioeducativa foi uma das maiores satisfações que pude viver como professora de Língua Portuguesa em todos esses anos no sistema socioeducativo. Um gesto concreto, ainda mínimo, na reparação da dívida social para com os pobres, abaixo da linha da pobreza, pobreza material, fabricada politicamente, responsável pelo ingresso de muitas crianças e adolescentes no mundo da criminalidade, no mundo das drogas até o ato infracional grave que, não raras vezes, progride ou ao serviço ao poder paralelo ou a uma vida afetada pela doença social que faz sofrer a privação. Privação das necessidades materiais humanas mais básicas, mas também de amor e afeto, e faz o ser humano morrer, esvaindo-se pelas ruas, nas penitenciárias, nas doenças sem atendimento médico, nos descaminhos sem rumo de quem não consegue mais sair do crime e sofre todos os preconceitos e discriminações os quais ninguém suporta.

31 LUCCHESI, Marco. *Presidente da ABL fala sobre literatura e saúde da população carcerária*. Rio de Janeiro, Jornal O Globo, 29 abr. 2018. Entrevista à Miriam Leitão. Disponível em: Associação Brasileira de Saúde Coletiva. <https://www.abrasco.org.br>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Entregar os livros é um socorro. Mas, não basta entregar. Precisa muito mais que isso!

Esta pesquisa representa uma alternativa para o trabalho de leitura na escola socioeducativa, mas representa também um olhar social sobre o que a sociedade tem feito com as suas crianças, tanto as pobres quanto as ricas, chegando ao extremo ato de privá-las da liberdade de muitas maneiras, sendo uma das mais cruéis a institucionalização sem o aparato social e pedagógico necessários, a internação em instituição educativa, socioeducativa, em último recurso.

Junto, lança a reflexão a nós, professoras e professores, *“as pessoas mais importantes que vem aqui.”* (Hélio) As pessoas mais importantes na vida dos adolescentes, em qualquer classe social, seus professores, precisam ser realmente, em quaisquer circunstâncias, PESSOAS, no sentido completo e integral da humanidade, inerente à profissão docente, capaz de humanizar, ensinar, aprender, reconhecer os talentos, apontar os caminhos e também os perigos da vida. Sendo PESSOAS, tornamo-nos profissionais engajados e militantes na defesa daquilo que acreditamos: a educação das novas gerações, a dignidade humana.

No socorro de entregar os livros, precisa ter coragem para abri-los e assumir as leituras que os livros despertam!

Nesta pesquisa, há muito trabalho sério de investigação e análise e há também muitas emoções dos corações das professoras que se despiram das próprias convicções de leitura a fim de aceitar e aprender da leitura frágil, pouca e tímida, daqueles que se revelaram gigantes na esperança de *“melhorar a leitura para todo mundo aqui”*. (Salomão)

As professoras se encontraram, corresponderam-se, encontraram-se de novo com professoras de décadas passadas, através da leitura, na pesquisa bibliográfica, para compreenderem que o que perseguimos agora não é novidade: a escola leitora já foi estudada, debatida, feita lei. Mas, essa escola só acontece no contexto da vontade política e no desejo de transformação. Há pelo menos três décadas o discurso da mudança, do ensino da leitura contextualizado, está em pauta na formação dos professores e nos cursos de formação e atualização e os possíveis resultados positivos dessa mudança podem ser verificados neste trabalho.

A recente escola socioeducativa se abre receosa, mas com esperança, para acolher e entender esses desejos de mudanças, tentar libertar a escola ao se descobrir como escola,

querendo, com a leitura, ajudar, ser também mediação na concretização da justiça restaurativa para ressocializar e restaurar os laços cidadãos entre jovens em conflito com a lei e sociedade em conflito com seus cidadãos excluídos dos direitos básicos para a vida em sua dignidade.

As professoras pensaram estratégias pedagógicas, estudaram, pesquisaram, confeccionaram material pedagógico para apresentar os livros e ler com os estudantes da unidade socioeducativa. A leitura aconteceu. A correspondência aconteceu. O texto final aconteceu.

Contar esta história, no modelo de dissertação, na Universidade, é uma tarefa difícil, mas necessária. Dar visibilidade às escolas inseridas no Sistema de Segurança Pública e prestar aos colegas professores de Língua Portuguesa desse sistema o serviço de uma sugestão de atividade de leitura pode parecer uma pretensão, mas, na realidade, trata-se de um caminho político-pedagógico que precisamos trilhar juntos na conquista de mais leitura, aceitação e democratização da leitura, criação de movimentos leitores e liberdade nas escolas socioeducativas e na vida.

Iniciativas por parte dos adolescentes, como refazer o Teste 1 para a pesquisa, são animadoras num contexto em que quase não se é possível acreditar nos processos pessoais de mudanças. As transformações coletivas e estruturais têm seu início no indivíduo e este precisa ser acolhido e motivado nas mínimas escolhas que consegue realizar durante seu processo de ressocialização. É um processo possível!

Esses meninos cooperativos e colaborativos, que em nenhum momento da pesquisa mostraram desânimo ou pouca vontade, são alavancas para as mudanças necessárias no ensino de leitura, nas escolas, nas escolas socioeducativas e na sociedade em que vivemos, na luta pela liberdade.

Em nosso mundo moderno e barulhento, esses estudantes ensinam de novo a linguagem não verbal. Olhar, silenciar ou falar são expressões de confiança, neste espaço e precisamos resgatar socialmente essa linguagem! Muitas leituras, talvez as mais importantes, no desenvolvimento do presente trabalho foram realizadas sob esse recurso humano. Ler com os sentidos é uma atitude pedagógica possível para a construção de uma cultura de leitura para a remissão, não somente para a competição, para a realização das provas ou a conquista dos bens materiais. Com “esses meninos” é possível ler *no* e *o* silêncio. O silêncio é uma leitura na escola socioeducativa. Precisamos conhecê-la melhor!

Leitura para a conquista da cultura de paz, que só acontece com a adesão pessoal das pessoas, conscientização planetária de que é, como na Literatura, desacelerando o olhar que podemos enxergar melhor a nós mesmos e aos outros.

Leitura e liberdade caminham juntas na formação das pessoas. O texto é a vida e o que está escrito sobre ela em todas as ciências! Leitura é matéria para todos nós em todas as fases e circunstâncias da vida. Leitura é liberdade e quem só decodifica ainda não entende isso, por isso, os estudantes da escola socioeducativa, precisam ler, aprender a ler! A leitura sozinha não salvará os meninos, porque leitura é apenas um componente, indispensável, que contribui para a ressignificação da vida. Mas, a leitura, no contexto do sistema socioeducativo é uma mediação não violenta, alternativa para a ressocialização e o exercício da cidadania!

Por último, em remissão representada neste trabalho, neste caminho que trilhamos na Educação para a remição que buscamos, que aprendamos dos adolescentes a ler para a liberdade, de mãos dadas!

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares* – introdução a uma antropologia da pós-modernidade. Lisboa: Editora Letra Livre, 2002 [1992].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.627/2007. Projeto de Lei, transformado em Lei ordinária 12.594/2012. Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=360092. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politicaexterna/RegNacUniProtMenPrivLib.html>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012c. Dispõe 218 sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012a. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2 ed. Brasília: Conanda, 2002.

BRASIL. Conanda - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais *para a educação especial na educação básica* / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ipea. *Atlas da violência/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública* – 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, Campinas, SP: 1999.

CÂNDIDO, Antônio. *O discurso e a cidade*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. Livrarias e escolas: espaços de mediação. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis/SP: ANEP, 2006.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; BRANDT, Viviana Camargo. Autor e vítima de violência: um só sujeito? In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Org.). *Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Melissa de Paula Santos; ALMEIDA, Liliâne Barros de. A concepção dos educadores sociais sobre seu papel na efetividade da medida socioeducativa de privação de liberdade. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Org.). *Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: Unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

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.

GUERRA, Andréa Máris Campos *et al.* Construindo ideias sobre a juventude envolvida com a criminalidade violenta. *Estudo e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 2, p. 434-456, 2. quad. de 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. *O crime não compensa, mas não admite falhas: padrões morais dos jovens autores de infração*. São Paulo: Editora da PUC, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KLEIMAN, Angela B. *Abordagens da leitura*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, n. 14, p. 13-22, 1. sem. 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985

MARZOCHI, Andrea Souza. História de vida dos jovens da Fundação Casa: o lugar da escola nessas vidas. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Org.). *Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

PAIN, Sara. *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. São Paulo: Editora Cevec, 1996.

RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Poesia é a voz de fazer pensar nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis/SP: ANEP, 2006.

SILVA, Wladimyr Lima da; SILVA, Antonia Alves Pereira. Medidas socioeducativas de internação: uma rede rasgada. In: CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (Org.). *Atendimento socioeducativo: atores e atrizes de um cenário em movimento*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Caro Estudante:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Leitura, saúde e liberdade – o texto literário em classes hospitalares/atendimentos domiciliares e escolas socioeducativas*”, sob a responsabilidade da professora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela professora Mariotides Gomes Bezerra. A pesquisa, que será desenvolvida no Centro Socioeducativo do Lindeia/BH, pretende investigar de que forma você aproveita as práticas de leituras dos textos literários para aprender Língua Portuguesa na escola socioeducativa. Nós queremos estudar se essas leituras literárias são estratégias importantes para aprender Língua Portuguesa. Para isso, participará das atividades das etapas de realização da pesquisa, primeiro numa roda de leitura, que é a primeira etapa. Após, no meio do desenvolvimento da pesquisa, serão realizadas diversas atividades de leitura de textos literários para que a professora-pesquisadora possa analisar se esse trabalho é produtivo para ensinar Língua Portuguesa, essa é a segunda etapa. A terceira atividade consiste na produção de um texto por você, essa é a última etapa da pesquisa. As atividades/etapas da pesquisa serão realizadas na biblioteca ou na sala de aula, ou ainda, em outra dependência da unidade socioeducativa, de acordo com a indicação do plantão da equipe de segurança do dia. A duração para a realização de cada etapa (atividade) do trabalho será de, no máximo, um horário de aula, aproximadamente cinquenta minutos. No caso de durante o desenvolvimento das etapas você sentir algum desconforto, referente ao envolvimento nas atividades de roda de leitura, atividades diversas de leituras de textos literários e produção textual, a atividade será suspensa e terá prosseguimento tão logo seja possível. As atividades serão realizadas junto com os outros alunos participantes e a professora-pesquisadora. O resultado deste trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa. Sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e ninguém saberá de sua participação, não falaremos a outras pessoas. Também não haverá nenhum problema se você desistir em qualquer momento. A sua participação na pesquisa é gratuita e voluntária, isto é, não se paga e não se recebe nada por participar e para participar.

Se você tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido, procure orientações com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone 3409-6027. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você. Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, de de 2018

.....
Assinatura do aluno

.....
Adriane Teresinha Sartori (Pesquisadora responsável)

.....
Mariotides Gomes Bezerra (Assistente da pesquisa)

Rubrica

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) Av. Antônio Carlos, 6627 Unid. Adm.II - 2º a. – S. 2005 -
Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Telefax:
(31) 3409-4592

Apêndice B – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “*Leitura, saúde e liberdade – o texto literário em classes hospitalares/atendimentos domiciliares e escolas socioeducativas*”, sob responsabilidade da professora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pela professora Mariotides Gomes Bezerra. A pesquisa, que será desenvolvida no Centro Socioeducativo do Lindeia/BH, pretende investigar de que forma o estudante acautelado faz o aproveitamento das práticas de leituras literárias na aprendizagem de Língua Portuguesa. Nós queremos estudar o quanto essas leituras são estratégias importantes na aprendizagem de Língua Portuguesa na escola socioeducativa. Para isso, seu filho participará das atividades das etapas de realização da pesquisa, primeiro uma roda de leitura, que é a primeira etapa. Após, no meio do desenvolvimento da pesquisa, serão realizadas diversas atividades de leitura de textos literários para que a professora-pesquisadora possa analisar se esse trabalho é produtivo para ensinar Língua Portuguesa, essa é a segunda etapa. A terceira atividade consiste na produção de um texto pelo aluno, essa é a última etapa da pesquisa. As atividades/etapas da pesquisa serão realizadas na biblioteca ou sala de aula, ou ainda, em outra dependência da unidade socioeducativa, de acordo com a indicação do plantão da equipe de segurança do dia. A duração para a realização de cada etapa (atividade) da pesquisa será de, no máximo, um horário de aula, aproximadamente cinquenta minutos. Alertamos que caso durante o desenvolvimento do trabalho seu filho venha a sentir algum desconforto, referente ao envolvimento nas atividades de roda de leitura, atividades de leitura de textos literários no desenvolvimento da pesquisa e produção textual, a atividade será suspensa e terá prosseguimento tão logo seja possível. As atividades/etapas serão realizadas junto com os outros alunos participantes da pesquisa e a professora-pesquisadora. O resultado deste trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa.

A participação de seu filho é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, seu filho não precisa participar da pesquisa se não quiser. Também não haverá nenhum problema se quiser desistir em qualquer momento. A participação na pesquisa é gratuita e voluntária, isto é, não se paga e não se recebe nada por participar e para participar. Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que estará sendo desenvolvido, procure orientações com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6.627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone 3409-6027, e-mail: adriane.sartori@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (o endereço e telefone estão abaixo) também poderá ser consultado no caso de dúvidas éticas. Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado para a rubrica dos envolvidos na pesquisa na primeira página. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a). Eu, (seu nome), confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com a participação do meu filho (nome dele)

Belo Horizonte, de de 2.018.

.....
Assinatura do pai/mãe ou responsável
.....
Adriane Teresinha Sartori (Pesquisadora responsável)
.....
Mariotides Gomes Bezerra (Assistente da pesquisa)

Rubrica

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2.005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Telefax: (31) 3409-4592

Apêndice C – Resumo O Contador de Histórias

Resumo do livro: O Contador de histórias

História de vida de Roberto Carlos Ramos, o mais novo de uma família mineira de 10 filhos com quem viveu somente até os seis anos de idade, quando foi conduzido por sua mãe para viver na Fundação para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), que mais tarde tornou-se a FUNDAÇÃO CASA, na esperança de garantir um futuro melhor para o filho. Falava-se na época que a FEBEM era uma instituição preocupada com o bem-estar das crianças era o local onde recebiam boa alimentação e educação escolar. A mãe e o filho estavam esperançosos. O menino pensava que estava deixando para trás uma vida miserável, e a mãe achava que um dia, quem sabe, teria um filho doutor. Até os treze anos Roberto Carlos viveu na FEBEM entre fugas e retornos. Teve 132 fugas registradas, não se alfabetizou, envolveu-se com drogas e em atos infracionais quando estava livre nas ruas de Belo Horizonte. Foi classificado pela instituição de "irrecuperável", quando foi adotado em 1979 por uma pesquisadora francesa, Margherit Duvas, que estava visitando a FEBEM para realizar sua tese de Doutorado. Um ano depois, já alfabetizado, foi levado por ela para a França, aprendeu a falar francês e concluiu os estudos. Viveu em Marselha 8 anos até completar vinte e um anos, quando retornou ao Brasil para cursar a faculdade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao concluir o curso, retornou à FEBEM como estagiário, e adotou lá o primeiro dos 16 filhos que adotou ao longo de sua vida. Margherit Duvas morreu na França em 1986 quando Roberto Carlos Ramos tinha 21 anos e já estava no Brasil.

Apêndice D – Resumo do livro Eu sou Malala

Resumo do livro: Eu sou Malala

O livro "Eu Sou Malala" retrata não apenas a trajetória de uma garota paquistanesa disposta a lutar para ter direito à educação, mas também a condição feminina diante do islamismo fundamentalista manipulado pelo Talibã como uma arma contra a liberdade humana. Liberdade de respirar, de se manifestar, de ser uma pessoa.

Malala Yousafzai e seus familiares não se intimidam diante do domínio do terrorismo islâmico em sua terra natal, o vale do Swat. Aos 16 anos, Malala não se cala diante das ameaças do grupo. Ela ergue sua voz e batalha para poder continuar a estudar. Porém, no dia 9 de outubro de 2012, uma terça-feira que deveria ser mais um dia normal na rotina da jovem estudante, ela é atingida por um tiro na cabeça.

Malala retornava da escola, estava dentro de um ônibus. O atentado quase lhe custou a vida, mas a garota resistiu e, contrariando praticamente todas as expectativas, ela se recuperou. Para contar sua história e sua luta Malala saiu da região norte do Paquistão até as Nações Unidas, em Nova Iorque.

A protagonista se transformou em um ícone mundial na luta pela educação sem recorrer a qualquer outra arma que não fosse sua voz. Ela entrou para a história do Prêmio Nobel da Paz ao se tornar a pretendente mais nova a conquistar esta premiação. A narrativa acompanha a jornada de uma família desterrada pelo terror mundial, a defesa da possibilidade dos estudos para as mulheres e revela os desafios enfrentados pelo contingente feminino em uma cultura que só dá valor à esfera masculina.

Apêndice E – Resumo Na minha pele

Resumo do livro Na minha pele

Biográfico, o livro apresenta relatos da vivência de Lázaro Ramos desde a sua infância até sua consagração como um dos mais celebrados artistas do país. Nascido na pequena Ilha do Paty, que fica a cerca de 70 km da capital baiana, o início do livro conta as vivências dele naquele local em sua infância, entrelaçando-as com as histórias das poucas famílias que construíram sua terra natal.

Ao traçar os momentos definidores de caráter e de escolha profissional, é notável a luta pela busca do seu espaço, principalmente para um ator negro vindo de fora do eixo Rio-São Paulo. Os capítulos narram a participação do ator em grupos artísticos e culturais de maneira leve e descontraída, com descrições de personagens marcantes na vida de Lázaro, bem como diálogos simples, que apesar da informalidade das conversas, carregam informações relevantes que não podem ser descartadas.

É inegável o crescimento profissional de Ramos ao longo dos últimos anos, em projetos que ele junto Tais Araújo, sua esposa, encabeçam na área da cultura e são as principais vozes do movimento negro na classe artística nacional.

Ainda com tudo isso, eles não escapam de episódios de racismo e Lázaro não se priva de tocar no assunto, trazendo aspectos pontuais, como perguntas banais feitas a ele e outras personalidades negras do país as quais expressa no livro.

A ideia do livro veio de um desafio lançado para Lázaro cerca de dez anos antes, com a proposta de falar da experiência pessoal como ator negro. E é isso que ele faz nessas páginas, sem firulas ou ativismo exacerbado, mas da mesma maneira com que atua e dirige seus projetos, com naturalidade.

Apêndice F - Resumo do livro Extraordinário

Resumo do livro Extraordinário

Trata-se da história de August, um menino de 10 anos que nasceu com uma síndrome genética e por consequência possui uma severa deformidade facial. Por nunca ter frequentado uma escola, devido às diversas cirurgias que fez no rosto, sua mãe lhe ensinava o que podia em casa até que ela e seu pai decidem que é hora de mudar.

Após muita resistência, e sabendo do desafio que enfrentaria, August começa a cursar o 5º ano do ensino fundamental numa escola regular. Lá ele precisou que enfrentar o bullying, olhares curiosos, e provar para todos que, apesar da aparência incomum, era um garoto igual a todos os outros.

Sendo o primeiro livro lançado da escritora R. J Palacio, Extraordinário é narrado em primeira pessoa, e possui uma linguagem simples que reflete exatamente a idade do personagem.

Possuindo uma relação excelente com os pais, a irmã e os amigos Summer e Jack Will, August é um menino consciente, compreensivo e que ensina os valores da gentileza e amor ao próximo.

ANEXOS

Anexo A – Parecer de Aprovação no COEP/UFMG

DADOS

Título c

Pesqui

Área T

Versão

CAAE:

Institui

Patroci

DADOS

Númen

Apres

Segunc

de prát

hospita

do Bai

Portugt

leitura

Objetiv

O objel

com ali

de Misi

Os obj

conhec

com os

Endere

Bairro:

UF: M

Telefor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.615.851

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este comitê confia que as recomendações acima serão atendidas pelos pesquisadores. Nesta condição, o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1039435.pdf	07/02/2018 10:39:18		Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Mariotides.pdf	07/02/2018 10:36:39	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/12/2017 17:00:49	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Carta_Socieducativo.pdf	15/12/2017 05:09:02	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Carta_SantaCasa.pdf	14/12/2017 23:17:48	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Termo_Compromisso.pdf	14/12/2017 23:12:36	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Esclarecimento.pdf	14/12/2017 23:11:15	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_socieducativo2.pdf	14/12/2017 23:08:40	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Socieducativo1.pdf	14/12/2017 22:50:24	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_socioeducativo2.pdf	14/12/2017 22:45:58	Adriane Teresinha Sartori	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.615.851

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_socioeducativo1.pdf	14/12/2017 22:45:00	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SantaCasa2.pdf	14/12/2017 22:43:46	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SantaCasa1.pdf	14/12/2017 22:41:48	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_SantaCasa2.pdf	14/12/2017 22:39:38	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_SantaCasa1.pdf	14/12/2017 22:35:04	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Folha de Rosto	BRN30055CEEF966_006809.pdf	14/12/2017 10:41:16	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	82961417aprovacao.pdf	23/04/2018 21:16:51	Vivian Resende	Aceito
Outros	82961417parecer.pdf	23/04/2018 21:17:04	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 23 de Abril de 2018

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Telefone: (31)3409-4592

Anexo B – Teste 1

Nome:
Idade:
Ano em que parou de estudar:
Motivo:

TESTE 1 – Escola Socioeducativa

Nome:
Idade: 15
Ano em que parou de estudar: 4:
Motivo:
<p><i>Sei um caminho errado</i></p> <p>Conte sua história de leitura (quem te ensinou a ler, quantos anos você tinha quando aprendeu a ler, o que você se lembra...):</p>
<p><i>Sei minha irmã All me ensinou a ler</i></p> <p>Você gosta de ler?</p>
<p><i>gosto um pouco</i></p> <p>Por que?</p>
<p><i>Por não de enganado no mundo</i></p> <p>O que você gosta ou gostaria de ler?</p>
<p><i>Eu gosto de ler livros de poesia</i></p> <p>Por que?</p>
<p><i>Por All e Bellen</i></p> <p>O que você já leu?</p>
<p><i>Se eu é um livro chamado Princípios</i></p> <p>Se você pudesse o que você gostaria de ler?</p>
<p><i>O contado de história</i></p> <p>Dos livros apresentados, da biblioteca da Unidade, qual você gostaria de ler?</p>
<p><i>superfícies da aviação</i></p> <p>Por que você quer participar da pesquisa "Leitura, Saúde e Liberdade – o texto literário em classes hospitalares/atendimentos domiciliares e escolas socioeducativas"?</p>
<p><i>Por All Allí me ajuda a se melhor</i></p>

Anexo C - Questões dos estudantes sobre a França

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

1001

1002

1003

1004

1005

1006

1007

1008

1009

1010

1011

1012

1013

1014

1015

1016

1017

1018

1019

1020

1021

1022

1023

1024

1025

1026

1027

1028

1029

1030

1031

1032

1033

1034

1035

1036

1037

1038

1039

1040

1041

1042

1043

1044

1045

1046

1047

1048

1049

1050

1051

1052

1053

1054

1055

1056

1057

1058

1059

1060

1061

1062

1063

1064

1065

1066

1067

1068

1069

1070

1071

1072

1073

1074

1075

1076

1077

1078

1079

1080

1081

1082

1083

1084

1085

1086

1087

1088

1089

1090

1091

1092

1093

1094

1095

1096

1097

1098

1099

1100

1101

1102

1103

1104

1105

1106

1107

1108

1109

1110

1111

1112

1113

1114

1115

1116

1117

1118

1119

1120

1121

1122

1123

1124

1125

1126

1127

1128

1129

1130

1131

1132

1133

1134

1135

1136

1137

1138

1139

1140

1141

1142

1143

1144

1145

1146

1147

1148

1149

1150

1151

1152

1153

1154

1155

1156

1157

1158

1159

1160

1161

1162

1163

1164

1165

1166

1167

1168

1169

1170

1171

1172

1173

1174

1175

1176

1177

1178

1179

1180

1181

1182

1183

1184

1185

1186

1187

1188

1189

1190

1191

1192

1193

1194

1195

1196

1197

1198

1199

1200

1201

1202

1203

1204

1205

1206

1207

1208

1209

1210

1211

1212

1213

1214

1215

1216

1217

1218

1219

1220

1221

1222

1223

1224

1225

1226

1227

1228

1229

1230

1231

1232

1233

1234

1235

1236

1237

1238

1239

1240

1241

1242

1243

1244

1245

1246

1247

1248

1249

1250

1251

1252

1253

1254

1255

1256

1257

1258

1259

1260

1261

1262

1263

1264

1265

1266

1267

1268

1269

1270

1271

1272

1273

1274

1275

1276

1277

1278

1279

1280

1281

1282

1283

1284

1285

1286

1287

1288

1289

1290

1291

1292

1293

1294

1295

1296

1297

1298

1299

1300

1301

1302

1303

1304

1305

1306

1307

1308

1309

1310

1311

1312

1313

1314

1315

1316

1317

1318

1319

1320

1321

1322

1323

1324

1325

1326

1327

1328

1329

1330

1331

1332

1333

1334

1335

1336

1337

1338

1339

1340

1341

1342

1343

1344

1345

1346

1347

1348

1349

1350

1351

1352

1353

1354

1355

1356

1357

1358

1359

1360

1361

1362

1363

1364

1365

1366

1367

1368

1369

1370

1371

1372

1373

1374

1375

1376

1377

1378

1379

1380

1381

1382

1383

1384

1385

1386

1387

1388

1389

1390

1391

1392

1393

1394

1395

1396

1397

1398

1399

1400

1401

1402

1403

1404

1405

1406

1407

1408

1409

1410

1411

1412

1413

1414

1415

1416

1417

1418

1419

1420

1421

1422

1423

1424

1425

1426

1427

1428

1429

1430

1431

1432

1433

1434

1435

1436

1437

1438

1439

1440

1441

1442

1443

1444

1445

1446

1447

1448

1449

1450

1451

1452

1453

1454

1455

1456

1457

1458

1459

1460

1461

1462

1463

1464

1465

1466

1467

1468

1469

1470

1471

1472

1473

1474

1475

1476

1477

1478

1479

1480

1481

1482

1483

1484

1485

1486

1487

1488

1489

1490

1491

1492

1493

1494

1495

1496

1497

1498</

Anexo D – Resposta da Professora Érica

UBele
Qu
Cor
do
Eu
dor d
feliz
Eu
escola
quanc
aulas
Eu e
me f
vam
minha
deriam
aciteu
poder
Na
quiza
lá e
do a
Eu e
franci
a Prof
algum
lím. C
E
da UF

2

... vou mandar outra bem mais também mais

Adriane Teresinha Sartori
FACULDADE DE LETRAS
UFMG

4

que estar na escola, obrigatoriamente. Com 16 anos, podem ter conta bancária e escolher sua religião.

- A partir dos 18 anos, a pessoa é maior de idade, já pode casar, ser candidato em eleições e votar.

*Sim, infelizmente, na França existe violência contra os menores.

*A partir dos 16 anos, o adolescente pode trabalhar como aprendiz de diversas profissões.

Eu não consegui descobrir se existe aula de leitura na cadeia de menor na França.

Não tenho muito espaço mais na folha, então não vou conseguir escrever o que eu achei da FEBEM, mas podemos conversar sobre isso em outra carta, está bem? Vocês poderiam me contar a opinião de vocês também.

Só está faltando uma resposta: "O Roberto se livrou para sempre do sistema?". Não posso contar o fim da história do Roberto! Tiraria toda a emoção! Só posso dizer: continuem firmes na leitura! Vai valer muito a pena!

Desejo que a história do Contador de Histórias inspire cada um de vocês. Muito obrigada por me convidarem para conversar sobre ela!

Com carinho,
Professora Érica

Adriane Teresinha Sartori
FACULDADE DE LETRAS
UFMG



Anexo E – Atividades em Francês propostas pela Professora Érica

	PALAVRA EM FRANÇÊS	SIGNIFICADO EM PORTUGUÊS	PRONÚNCIA EM FRANÇÊS
			→ i Com boca de U
EN	but	gel	by t
	portier	porteiro	portie
	Champion	campeão	chãpiõ
Q	coupe	Copa	cup
T	joueur	jogador	juœ R
A	carton	cartão	↳ É com boca de o'
X	carton	cartão	cartõ
A	jaune	amarelo	jõne
A	rouge	vermelho	Ruj
R	entraîneur	técnico	ãtrence R
B	ballon	bola	balõ
I	arbitre	arbitro / juiz	arbítR
T	bicyclette	bicicleta	biciclé t
R	expulsion	expulsão	e'kspulciõ
E	faute	falta	fõt
A	match	partida	mátch
U	France	França	FRãs
S	Brazil	Brasil	bRêsil
A			↓ L igual de L _{ap} is
L			
B			
Z			
S			



Anexo F – Registros dos intervalos de leitura do livro O Contador de Histórias

<p>leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - flutuante - 6 mem - 6 mem formal 	<p>leitura parte a vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - flutuante - 8 imaginação 10 - 6 mem - 6 mem - 6 mem formal - A pedagogia morçabete - entender o Petrus e Cengis - não mesmo - não desmemor oculo - em memorar parte - As exatas de um - Encerrar para ter bloco - não e no livro - memora do sua tem - Pensar por ter leitura - de intervalos nos livros 	<p>leitura do filme</p> <ul style="list-style-type: none"> - tem os memora - morto os memora - é grande - não preciso memorar - é muito antigo 	<p>leitura do livro</p> <ul style="list-style-type: none"> - em os contos do passado - é menor tinha bom dia - é o livro - é real - em menor não no intervalos - tem o intervalos - aprender o significado do de log que um 	<p>leitura do mundo (antes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - é no um filme - o memora por detalhes - não tem livros - no livro no sistema - o memora no intervalos
---	--	---	--	---

Anexo G – Registros do intervalo de leitura sobre o texto

“A alegoria da caverna”

Língua Portuguesa – Professora Tide

Para pensar durante a leitura:

- 1) O que é a caverna?
- 2) Que são as sombras das estatuetas?
- 3) Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna?
- 4) O que é a luz exterior do sol?
- 5) O que é o mundo exterior?
- 6) Qual o instrumento que liberta o prisioneiro e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros?
- 7) Por que os prisioneiros zombam, espancam e matam o companheiro?

Leitura:

A Alegoria da Caverna

1 Imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e a olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semi-obscuridade, enxergar o que se passa no interior.

2 A luz que ali entra provém de uma imensa e alta fogueira externa. Entre ela e os prisioneiros – no exterior, portanto – há um caminho ascendente ao longo do qual foi erguida uma mureta, como se fosse a parte fronteira de um palco de marionetes. Ao longo dessa mureta-palco, homens transportam estatuetas de todo tipo, com figuras de seres humanos, animais e todas as coisas.

3 Por causa da luz da fogueira e da posição ocupada por ela, os prisioneiros enxergam na parede do fundo da caverna as sombras das estatuetas transportadas, mas sem poderem ver as próprias estatuetas, nem os homens que as transportam. Como jamais viram outra coisa, os prisioneiros imaginam que as sombras vistas são as próprias coisas. Ou seja, não podem saber que são sombras, nem podem saber que são imagens (estatuetas de coisas), nem que há outros seres humanos reais fora da caverna.

4 Também não podem saber que enxergam, porque há a fogueira e a luz no exterior e imaginam que toda luminosidade possível é a que reina na caverna.

5 Que aconteceria, indaga Platão, se alguém libertasse os prisioneiros? Que faria um prisioneiro libertado?

6 Em primeiro lugar, olharia toda a caverna, veria os outros seres humanos, a mureta, as estatuetas e a fogueira. Embora dolorido pelos anos de imobilidade, começaria a caminhar, dirigindo-se à entrada da caverna e, deparando com o caminho ascendente, nele adentraria.

7 Num primeiro momento, ficaria completamente cego, pois a fogueira na verdade é a luz do sol e ele ficaria inteiramente ofuscado por ela. Depois, acostumando-se com a claridade, veria os homens que transportam as estatuetas e, prosseguindo no caminho, enxergaria as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não vira senão sombras de imagens (as sombras das estatuetas projetadas no fundo da caverna) e que somente agora está contemplando a própria realidade.

8 Libertado e conhecedor do mundo, o prisioneiro regressaria à caverna, ficaria desorientado pela escuridão, contaria aos outros o que viu e tentaria libertá-los. Que lhe aconteceria nesse retorno?

9 Os demais prisioneiros zombariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem

silenciá-lo com suas caçoadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo.

- 10 Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidisse^m sair da caverna rumo à realidade.

(Esta alegoria, também chamada Mito da Caverna foi escrita pelo filósofo Platão no século IV a.C, está contida no livro VII da República de Platão.)

Reações sobre a leitura:

No mundo nascido do mundo
temo o poder dos lugares e não igno no texto
não posso olhar para nenhum lado aqui no
caso do mundo para ler e ter ideias, só
que tem a gente.

A luz volta e o mundo do crime, mas
é só para enganar e ninguém consegue
ali, sem fazer todo o mundo, não é por
falta.

Se um nasce livre morre porque ser
livre custa muito B.O que no mundo do
crime é uma vida honesta.

GRUPO 1

Meninos, vocês já são leitores e refletiram temas importantes. Eu
sei que a realidade da vida é muito injusta, mas quero que vocês
pensem possibilidades afirmativas. Parabéns por terem feito os parágrafos
ps!

Profa. Lide

silenciá-lo com suas caçoadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo.

- 10 Mas, quem sabe, alguns poderiam ouvi-lo e, contra a vontade dos demais, também decidisse^m sair da caverna rumo à realidade.

(Esta alegoria, também chamada Mito da Caverna foi escrita pelo filósofo Platão no século IV a.C, está contida no livro VII da República de Platão.)

Reações sobre a leitura:

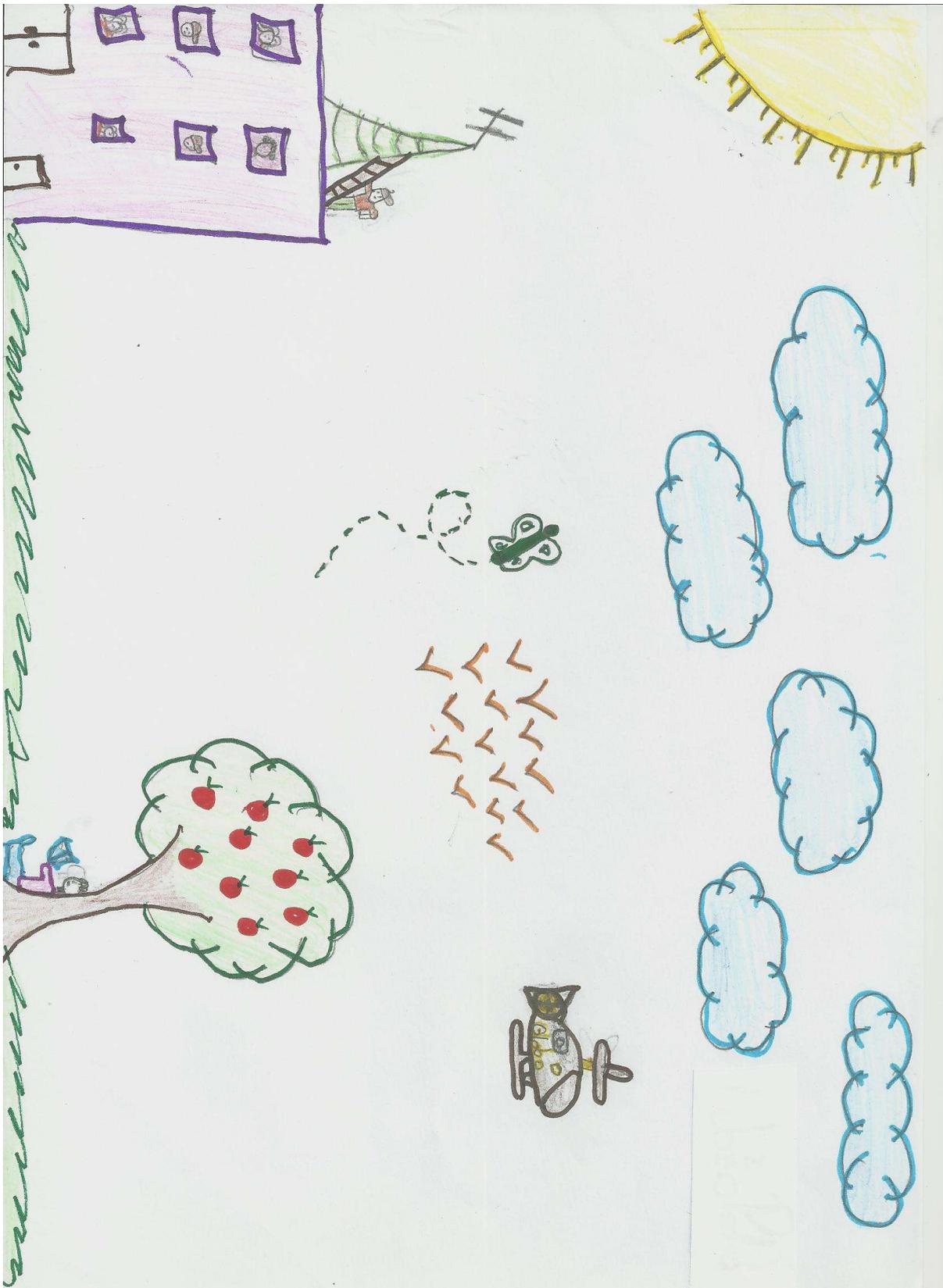
A caverna vai sempre ter. A caverna é o mundo do crime e é a mudança vai depender da visão. Todo mundo é comandado, no dois. Ninguém fica livre porque ninguém que morrer e na caverna pelo menos tem a ilusão. É melhor morrer, morrer do que ser livre porque ser livre e outros matam a gente

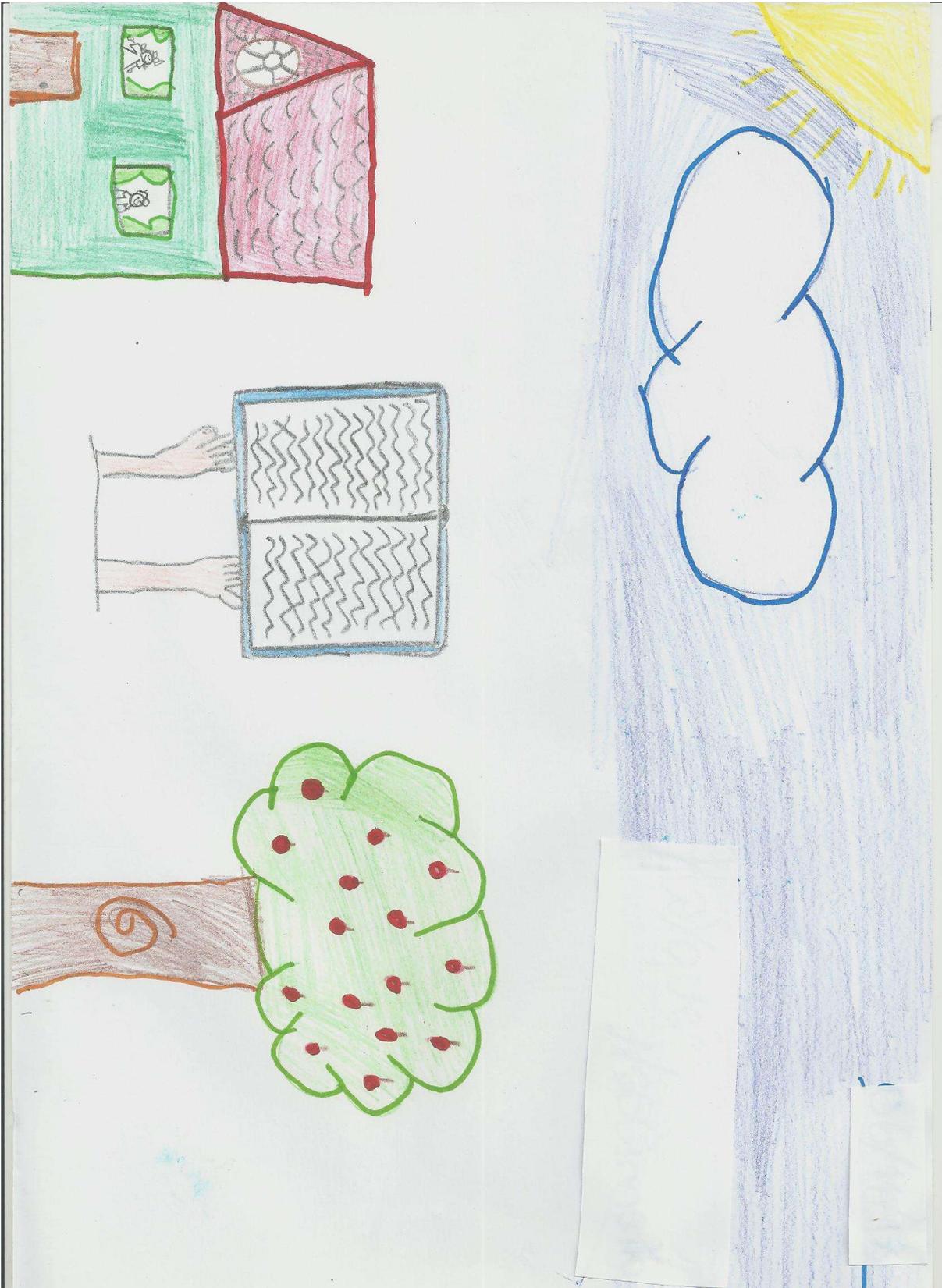
grupo 2

Mesmos, estou muito contente por nós estarem conseguindo trabalhar em grupo. Nós refletiram sobre a realidade e fizeram uma boa leitura na! Por que não esqueceram sobre a alegria do prisioneiro que conseguiu ser livre? Da próxima vez façam parágrafos. Profa Etide

Anexo H- Registro criativo em desenhos a partir do texto

“A alegoria da caverna”





Anexo I – Fragmentos para os autores

Eu não sei se você não existe
mas acho que não e se você for verdade
deixa a cara sua missão que todo
tem destino por se machado, remido

O seu livro me ajudou a passar o tempo
na minha máquina de escrever que
muito gosto também de uma pergunta
inabal da capa do seu livro

Esse livro é bom para fazer campo
muito para pessoas

Grupo Extraordinário

Veçî Malala çuî a vida das mulheres
e me apaixonei porquê as coreográficas
tem que escrever coreografias para as mulheres
que estudam.

Malala me ensina que a mulher tem
estrutura, mas se quiser estudar tam-
bém também!

De veçî quiselo ler um livro de
livro da Malala porque é um livro
sobre quem gosta de estudar.

Grupo Malala

Anexo J – Registro dos intervalos de leitura sobre os livros “Eu sou Malala,”
“Extraordinário,” “Na minha pele.”

Grupo Eu sou Malala

O nome dele é m...

GRUPO, EXATA OR DINAMIO
O ME NOR-E PLYBOY, DESI PIQUE
NÓ.
• ELE NEM É DOENTE, SO TEM
AS MARCAS DA VIDA,
• ELI É RICO,
• ELI TEI MAE MAE ZINHA, PAI
IR MAR
• A ESCOLA LINHA.
• ELE REVOLTO, CHORO, ECOR
TOLA TRANFINHA DO CABELO,
• OITO CUGUINHO DELE EN
MINICRAFT,
• A MAE E O PAI DE LI LEVA E
LI PARA A ESCOLA,
• CAPACETE E FACIA
• MENS VIDA DE ESTRA ODINA
AO DE LA ORDE

Anexo K- Segunda versão do Teste 1

TESTE 1 - Segunda versão

Nome:

Idade:

CSL - TESTE 1 - Segunda versão

Nome:

Idade:

Conte sua história de leitura na pesquisa. *Eu fui escolhida a ler a conta dos de histórias e assisti o filme, eu do Grupo. E fizendo na vida eu li com ela e*

Você gosta de ler? *Sim aqui com a professora*

*Mistério
Bun!*

Por que? *Porque ela ensina e marca as páginas e pergunta si eu estou conseguindo. Não dá bronca senão tive conseguido ela sabe para ajudar a gente a ler a página.*

O que você gosta ou gostaria de ler?

Todas as coisas que ela traz para a gente ler

Por que? *Porque eu sinto a gente pode aprender coisa nova.*

O que você já leu? *O conteúdo da história, eu sou a ece Mistério Brun*

Se você pudesse o que você gostaria de ler?

Facebook

Dos livros lidos na pesquisa, qual você mais gostou?

O Conte dos de Histórias.

Você vai continuar sendo leitor?

Se continuar vou.

*eu
na ra*

Anexo L – Teste 2 – texto final

Os alunos da Pesquisa de leitura e liberdade.

CSL – ATIVIDADE FINAL DA PESQUISA “LEITURA E LIBERDADE”

Se fosse pra nós contar a história da pesquisa das aulas de leitura com nós no CÉAD nós aprendemos muitas coisas nos livros e que dá pra fazer o nosso filme. Nós aprendemos muitas coisas nos livros pode conversar sobre o entendimento e que todos nós é capaz de ler e de ser lido, pode ser pobre e pode ser preso. Nós queremos dizer que as pessoas que são tudo para nós na leitura e agradecem por que eles aceitaram nossa maneira de ler, lendo e ajudando nós a ler sozinho e ajudando um outro e também agradecem a todos que pode nos ajudar com o projeto de leitura no CÉAD nesse momento difícil da nossa vida. É dizer também que nós aqui temos uma oportunidade de pensar em ser alguém na vida oportunidade de pensar nas nossas vidas e ver os exemplos das pessoas boas que passam por aqui e mudar a vida. Nós gostamos do conteúdo da história e da cor da minha pele e tomaram que não pare de ter o intervalo de leitura no CÉAD. nós ainda ter que ser o Roberto Carlos Ramos e fazer o nosso filme.