



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
RAQUEL DE OLIVEIRA LEITÃO COMPULSIONE

ENSINO DE LITERATURA NA SOCIOEDUCAÇÃO: o livro como arma

RIO DE JANEIRO

2023

Raquel de Oliveira Leitão Compulsione

ENSINO DE LITERATURA NA SOCIEDUCAÇÃO: o livro como arma

Dissertação de Mestrado Profissional, submetida ao Programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Crélia Dias.

Coorientador: Prof.^o Doutor Marcos Estevão Pasche

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

d278e de Oliveira Leitão Compulsione, Raquel
Ensino de literatura na socioeducação: o livro
como arma / Raquel de Oliveira Leitão Compulsione.
- Rio de Janeiro, 2023.
102 f.

Orientadora: Ana Crélia Dias.
Coorientador: Marcos Estêvão Pasche.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
Nacional, 2023.

1. Ensino de literatura. 2. Formação de leitor.
3. Políticas públicas. 4. Socioeducação. I. Dias, Ana
Crélia, orient. II. Estêvão Pasche, Marcos ,
coorient. III. Título.

Raquel de Oliveira Leitão Compulsione

Ensino de literatura na socioeducação: o livro como arma

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovada em 28 de setembro de 2023

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente

ANA CRÉLIA PENHA DIAS

Data: 27/02/2024 18:10:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Crélia Dias - UFRJ



Documento assinado digitalmente

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

Data: 01/03/2024 20:19:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coorientador: Prof.^o Doutor Marcos Estevão Gomes Pasche –
Proletras – UFRJ



Documento assinado digitalmente

MARCOS VINICIUS SCHEFFEL

Data: 27/02/2024 17:55:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Doutor Marcos Vinicius Scheffel – FE – UFRJ



Documento assinado digitalmente

VERA LUCIA CARDOSO MEDEIROS

Data: 07/03/2024 17:55:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Doutora Vera Medeiros – Universidade Federal do
Pampa
(UNIPAMPA)



Documento assinado digitalmente

RAQUEL CRISTINA DE SOUZA E SOUZA

Data: 27/02/2024 18:07:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza – Colégio
PedroII

Prof.^a Doutora Maria Coelho Araripe de Paula Gomes – Colégio
de Aplicação – UFRJ (SUPLENTE)

Dedico este trabalho às mulheres que vieram antes de mim e semearam esse chão para que eu pudesse colher: minhas avós Dona Maria (*in memoriam*), Dona Dadá (*in memoriam*) e a minha amada mãe.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha querida Dona Fátima, minha maior incentivadora, que acredita mais em mim do que eu mesma.

Ao João Paulo, meu companheiro, que segura minha mão há tanto tempo e que me encorajou durante todo o processo, sobretudo nas muitas vezes em que pensei em desistir.

À minha família e amigos, por me apoiarem e torcerem por mim. Em especial ao meu querido Heitor pelo apoio de sempre.

Aos Mendes e agregados, pelo carinho e pela torcida de sempre.

À queridíssima Ana Crélia, minha professora de prática de ensino na graduação e minha orientadora no mestrado, pelo carinho e apoio durante boa parte da minha vida acadêmica.

Ao querido Marcos Pasche, pelo apoio, incentivo e palavras gentis que me deram força para concluir esse projeto.

À Raquel Souza, pelas contribuições essenciais para esse trabalho.

À UFRJ, por ter me feito filha de Minerva e me acolher sempre que volto.

Ao Programa PROFLETRAS, pela oportunidade de acesso a conhecimentos indispensáveis na formação de um professor.

À CAPES, pela concessão da bolsa, essencial ao desenvolvimento da pesquisa.

A todos os docentes do curso pelos conhecimentos compartilhados. Em especial Ana Flavia Lopes Gehardt, Adriana Leitão, Marcos Scheffel, Danielle Kely Gomese ao professor Gean Nunes Damulakis.

Aos queridos colegas da turma 07, por termos construído juntos uma enorme parceria apesar do ensino remoto. Em especial, às minhas queridas amigas Carine, Yanna e Nicolli.

Aos meus colegas de profissão, em especial à Milena Lemos que me orientou quando eu cheguei no sistema prisional e é mais que uma amiga querida, é uma irmã que a vida me deu.

Aos meus alunos que me motivam a ser uma professora e uma pessoa melhor.

A vida é loka

“Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase quatrocentas páginas na mão.

Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem Nike no pé indo para o trampo com o zoio vermelho de tanto ler no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada.

O tráfico de informação não para uns estão saindo algemados aos diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A vida não é mesmo loka?”

(Sergio Vaz)¹

¹ In: *Flores de Alvenaria*. São Paulo: Global Editora, 2016, p. 102

RESUMO

Compulsione, Raquel de Oliveira Leitão. *Ensino de Literatura na socioeducação: o livro como arma*, 2023.103f. Dissertação de Mestrado, submetida ao Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro-RJ.

A leitura de obras literárias vem perdendo espaço no cotidiano e infelizmente também no ambiente escolar. Esse desinteresse pela leitura, sobretudo do público mais jovem, não é algo aleatório, ou simples falta de interesse, ele passa também pela ausência de políticas públicas eficientes, inclusive no espaço escolar, para a promoção da leitura e da literatura. Dentro desse cenário de apagamento da leitura literária nas escolas, há ainda um espaço mais negligenciado: o das escolas do sistema socioeducativo - espaço onde adolescentes que tenham cometido algum ato infracional cumprem medidas socioeducativas - nas quais a literatura sequer divide espaço com a língua portuguesa no quadro de horário e onde nem políticas públicas de acervo estão previstas. Esta pesquisa traz reflexões acerca do trabalho com o texto literário em um colégio estadual inserido dentro de uma unidade socioeducativa e propõe atividades relativas à leitura do livro de contos *O Sol na cabeça*, de Geovani Martins, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, e a leitura do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, em uma turma de nono ano do ensino fundamental. O objetivo principal é refletir acerca do ensino de literatura e da formação do leitor no espaço socioeducativo, propor a criação de políticas públicas para o ensino de literatura e a formação do leitor no sistema socioeducativo e contribuir para a formação de um leitor crítico capaz de sentir, se expressar e se reconhecer como sujeito-leitor. Para embasar teoricamente este trabalho, apoiamos-nos nos textos de Candido (2011), Freire (2004), Colomer (2007), Catrillón (2011), Petit (2009), Julião (2009), hooks (2013) e outros.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Formação de leitor; Políticas públicas; Socioeducação.

RÉSUMÉ

Compulsione, Raquel de Oliveira Leitão. L'enseignement de la littérature dans un centre éducatif fermé : le livre comme arme, 2023. 103f. Mémoire de maîtrise, présenté au programme de Master PROFLETRAS, Faculté des lettres, Université fédérale de Rio de Janeiro, dans le cadre des exigences pour l'obtention d'une maîtrise en langue portugaise. Rio de Janeiro-RJ.

La lecture d'œuvres littéraires a perdu du terrain dans la vie quotidienne et malheureusement aussi dans le milieu scolaire. Ce désintérêt pour la lecture, surtout chez les plus jeunes, n'est pas le fruit du hasard ou d'un simple manque d'intérêt ; il est également dû à l'absence de politiques publiques efficaces, y compris dans les écoles, pour promouvoir la lecture et la littérature. Dans ce scénario d'effacement de la lecture littéraire à l'école, il existe un espace encore plus négligé : celui des écoles dans les centres éducatifs fermés - un espace où les adolescents ayant commis un délit sont placés, une structure alternative à l'incarcération - où la littérature ne partage même pas l'espace avec la langue portugaise dans l'emploi du temps et où il n'y a pas de politiques publiques pour la collection. Cette recherche porte sur le travail avec des textes littéraires dans une école publique au sein d'un centre éducatif fermé et propose des activités liées à la lecture du recueil de nouvelles *O Sol na Cabeça* de Geovani Martins dans une classe de sixième, et à la lecture du roman *Capitães da Areia* de Jorge Amado dans une classe de troisième. L'objectif principal est de réfléchir à l'enseignement de la littérature et à la formation des lecteurs dans la sphère d'un centre éducatif fermé, de proposer la création de politiques publiques pour l'enseignement de la littérature et la formation des lecteurs dans le système socio-éducatif et de contribuer à la formation de lecteurs critiques capables de ressentir, de s'exprimer et de se reconnaître en tant que sujets-lecteurs. Pour fournir une base théorique à ce travail, nous nous sommes appuyés sur des textes de Candido (2011), Freire (2004), Colomer (2007), Castrillón (2011), Petit (2009), Julião (2009), hooks (2013) et d'autres.

Mots-clés: Éducation dans un centre éducatif fermé; Enseignement de la littérature; Formation des lecteurs; Politiques publiques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS E QUADROS)

Figura 1 – Capa O livro que explica tudo sobre seus pais	30
Figura 2 – Página 10 – O livro que explica tudo sobre seus pais no Fundamental.....	31
Figura 3 – The Literates	43
Figura 4 – Colagem mulher negra lendo	43
Figura 5- Biscoito na cama	44
Figura 6 – Lessons	44
Figura 7 – Deep in Thought	46
Figura 8 – Print de tela – Definição de espiral	64
Figura 9 – Modelo conceitual inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão e qualidade de produção escrita	68
Figura 10 - Foto trapiche em lego	73
Figura 11 - Professor lendo lego - trapiche em lego	73
Figura 12 - Mapa de personagem - Capitães da areia	77
Figura 13 - Modelo gráfico setorial - temas capitães da areia	79
Quadro 1 – Fluxograma dos módulos dos anos iniciais do ensino fundamental	17
Quadro 2 – Quadro de horários – Módulo 1 – Anos finais do ensino fundamental	18
Quadra 3 – Quadra de horários – Módulo 2 – Anos finais do ensino fundamental	18
Quadra 4 – Quadro de horários – Módulo 3 – Anos finais do ensino fundamental	18
Quadro 5 – Quadro de horários – Módulo 3 – Anos finais do ensino fundamental	19
Quadro 6 – Gêneros que costumam ler por escolaridade – Pesquisa Retratos de leitura no Brasil.....	45
Quadro 7 – Critérios de avaliação da progressão de competências de leitura	46
Quadro 8 – Critérios de avaliação comportamental	48
Quadro 9 – Anexo III – Número de alunos por turma SEEDUC – RJ	57
Quadro 10 – Tabela de análise das cartas à redação do Jornal da tarde.....	71
Quadro 11 – Modelo – Descrição de personagens – Mural Capitães da areia	78
Quadro 12 – Quadro de horários – Modelo 4 – Anos finais do Ensino fundamental	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEGASE: Departamento Geral de Ações Socioeducativas

DIESP: Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJLA: Escola João Luiz Alves

IPL: Instituto Pró-livro

MP: Ministério Público

PIA: Plano Individual de Atendimento

PLE: Projeto de Leitura Escolar

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP: Projeto Político Pedagógico

SEAP: Secretaria de Estado de Administração Penitenciária

SEEDUC-RJ: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 SOCIEDUCAÇÃO, O QUE É ISSO?.....	12
1.2 A ESCOLA NA SOCIEDADE	14
1.3 SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO	21
2 O CONTEXTO SOCIEDUCATIVO	25
2.1 O PERFIL DO ALUNO	25
2.2 EU, SOCIOEDUCADORA	27
2.3 DAS DIFICULDADES	28
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
3.1 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDUCAÇÃO	36
3.2 O TRABALHO DA LITERATURA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	38
3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	39
3.4 AS TURMAS	39
3.5 AS OBRAS	40
3.5.1 O sol na cabeça	41
3.5.2 Capitães da areia	42
4 ATIVIDADES, APLICAÇÕES E DIFICULDADES	43
4.1 DA AVALIAÇÃO	46
4.2 DO REGISTRO.....	49
4.3 O SOL NA CABEÇA E O SEXTO ANO	49
4.4 “ROLEZIM”.....	50
4.5 O MISTÉRIO DA VIDA	57
4.6 PRIMEIRO DIA	59
4.7 ESPIRAL E O FIM DO CICLO.....	62
4.8 CAPITÃES DA AREIA E O NONO ANO	66
4.9 INTRODUÇÃO: CARTAS À REDAÇÃO	67
4.10 PARTE 1 – SOB A LUA NUM VELHO TRAPICHE ABANDONADO.....	72
4.11 PARTE 2 – NOITE DE PAZ, DA GRANDE PAZ DOS TEUS OLHOS.....	75
4.12 PARTE 3 – CANÇÃO DA BAHIA, CANÇÃO DA LIBERDADE	76
4.13 PARTE FINAL: TRABALHOS E CULMINÂNCIA.....	76
5 INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLUÇÃO	80
6 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	83
6.1 ALTERAÇÕES NO QUE ESTÁ EM VIGOR	84
6.1.1 Das bibliotecas	84
6.1.2 Do mediador de leitura	86
6.2 CRIAÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	89
6.2.1 Pela criação de um PNLD – Literário socioeducativo	89

6.2.2 Um projeto de “remissão” de medida socioeducativa, através da leitura	91
CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

1.1 SOCIEDUCAÇÃO, O QUE É ISSO?

O Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA, reconhece, desde 1990, que crianças e adolescentes têm os mesmos direitos fundamentais assegurados a todos os brasileiros e brasileiras pela Constituição Federal de 1988, e que a família, o Estado e a sociedade têm o dever de zelar pela integridade, física, moral e psicológica de crianças e adolescentes, conforme o artigo 4 do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

O referido artigo estabelece que a proteção integral da criança e do adolescente é um dever de todos, ou seja, a família, a sociedade e o poder público são corresponsáveis pela garantia dos direitos de todas as crianças e adolescentes.

Ainda de acordo com o artigo 112 do ECA, ao adolescente, pessoa entre doze e dezoito anos de idade, autor de ato infracional, podem ser aplicadas medidas socioeducativas que devem levar “em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração”, sendo elas:

- 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 (Brasil, 1990).

Dentre as medidas acima, a advertência é a mais branda, e a medida de internação, que pode durar até três anos, em estabelecimento educacional é a considerada mais grave, a última medida possível de ser tomada pelo Estado, devendo ser aplicada somente após esgotamento de todos os recursos e/ou caso o ato infracional tenha “cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa”. Ao adolescente internado é assegurada a inserção em escola da rede pública, conforme o preconizado no ECA.

A liberdade assistida, ou LA como dizem os adolescentes, é uma medida bem comum, que é usada como uma medida alternativa à internação, sobretudo para que jovens que tenham cometido atos infracionais sem violência ou grave ameaça não sejam inseridos no sistema socioeducativo. Mas, de acordo com reportagem do RJTV2 do dia 04 de abril de 2023, não há um programa efetivo de liberdade assistida eficaz na cidade do Rio de Janeiro e isso se reflete na taxa de reincidência nas audiências de apresentação, que chegou a 59,06 % em 2022. Nessa reportagem, destaco o posicionamento da juíza da vara da infância e adolescência Vanessa Cavalieri sobre os adolescentes:

A gente não tem como fingir que eles não existem. Eles existem e eles estão tão invisibilizados pela sociedade que a gente só consegue enxergar eles quando eles praticam roubo, quando eles praticam furto, quando eles incomodam a gente, quando eles atingem a gente, quando eles tocam na gente através de algo que incomoda porque tira da gente algo que é nosso direito. Só que eles existem e a gente precisa olhar para esse problema (Cavalieri, 2023).²

Essa fala evidencia a invisibilidade desses adolescentes frente à sociedade, ao sistema judiciário e a falta de acesso a políticas públicas fazendo com que as taxas de reincidência e internação só aumentem.

O conceito de socioeducação nasceu com o ECA, substituto do código de menores³ – legislação fruto de uma época autoritária que não levava em conta as particularidades do adolescente e visava apenas tirar de circulação o “menor em situação irregular” -, e tem por objetivo responsabilizar o adolescente pelo ato infracional cometido, qualificá-lo para a convivência social para que possa de fato se integrar à sociedade.

No Estado do Rio de Janeiro, o DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação, é responsável pela promoção da socioeducação em espaços de semiliberdade, internação provisória e internação.

O DEGASE foi criado a partir da edição do decreto 18.493, de 26 de janeiro de 1993, e desde então já foi subordinado a 11 secretarias, fazendo parte da Secretaria Estadual de Educação desde 2008. A escolaridade desses jovens é garantida através de colégios estaduais dentro das unidades do DEGASE, que ofertam aulas dos anos iniciais do ensino fundamental até o fim do ensino médio. Os colégios inseridos em espaços de privação de liberdade, unidades socioeducativas e sistema penitenciário, estão subordinados à Diretoria Especial de Unidades

² Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/videos-rj2/playlist/videos-rj2-de-terca-4-de-abril-de-2023.ghtml>

³ O código de menores foi instituído pela [lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979](#), que revogou a lei de assistência e proteção a menores instituída em 1927 ([Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927](#)).

Prisionais e Socioeducativas, doravante DIESP, que foi oficialmente criada através do decreto 41.348 de 11/06/2008 e hoje conta com 28 unidades escolares em todo o Estado do Rio de Janeiro. No que concerne às unidades escolares socioeducativas, são sete escolas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Volta Redonda, Campos dos Goytacazes e Nova Friburgo, conforme mapa das unidades socioeducativas.

Em 2023, ano em que completa 33 anos, o ECA ainda não atingiu plenamente seu objetivo de proteção integral da criança e do adolescente. Apesar da legislação brasileira ser completa e o referido estatuto ser visto como “a tradução, no direito brasileiro, das conquistas consolidadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2006), falta de fato a efetivação do que está previsto no texto, inclusive dentro do sistema socioeducativo onde há frequentes denúncias de violações fundamentais de direitos de adolescentes, repercutidas frequentemente na mídia:

Em entrevista ao G1, a promotora Janaína Pagan, titular da Promotoria de Tutela Coletiva da Infância e da Juventude Infracional, afirmou que o Ministério Público tem notícias de casos envolvendo violações de direitos em todas as cinco unidades do Degase no Município do Rio, todas na Ilha do Governador (G1, 07/07/21).⁴

O trecho retirado da reportagem do portal G1 evidencia que as violações de direito nas unidades socioeducativas do Rio de Janeiro, sobretudo da capital, são de conhecimento inclusive do poder público, mostrando que o espaço que deveria ser de proteção ao socioeducando não cumpre adequadamente seu papel, sobretudo nas unidades da capital do Estado.

1.2 A ESCOLA NA SOCIEDUCAÇÃO

Todas as Unidades escolares que oferecem atendimento educacional em espaços de privação de liberdade no Estado do Rio de Janeiro são subordinadas à DIESP, que foi oficialmente regulamentada pelo Decreto nº 42.838 de 04/02/2011 pelo Estado do Rio de Janeiro para efetivar o direito consagrado na legislação e considerando as especificidades das ações pedagógicas nas unidades escolares em espaço de privação de liberdade. Em relação às unidades socioeducativas, foi estabelecida uma parceria com o DEGASE.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/07/todas-as-unidades-socioeducativas-do-rio-tem-denuncias-sobre-violacoes-de-direitos-afirma-promotora.ghtml>

No que se refere à estrutura, as unidades são muito semelhantes: são escolas inseridas dentro de unidades de internação, com número reduzido de salas de aula, todas com tamanho coerente, já que 15 é o número máximo de alunos, e conseqüentemente poucas turmas. Após inúmeras denúncias de superlotação no sistema socioeducativo e, após uma decisão do STF sobre lotação de unidades socioeducativas no país, o governo do estado, o MPRJ e a justiça assinaram um TAC, Termo de Ajustamento de Conduta, para que o número de adolescentes atendidos não ultrapasse a capacidade projetada, evitando assim a superlotação e que os adolescentes sejam expostos a condições insalubres e que firam seus direitos. Sendo assim, atualmente, as unidades de internação não costumam ultrapassar 80 internos.

As escolas nas unidades do DEGASE devem assegurar a escolaridade dos jovens e adolescentes cumprindo medida socioeducativa e para isso devem oferecer em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A nota técnica do MEC nº 38 de 22 de agosto de 2013, estabeleceu quatro premissas para a educação em espaços socioeducativos, são elas:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos;
2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no SINASE;
3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação;
4. Reconhecimento da educação de qualidade social como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e, portanto, do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos (Brasil, 2013, p. 2).

Ao falar de socioeducação, é importante trazer os documentos normativos que regem a educação nestes espaços no estado do Rio de Janeiro, são eles:

- **O ECA:** Lei que instaura o paradigma da proteção integral à criança e ao adolescente, já apresentada anteriormente neste capítulo;
- **O SINASE:** política pública que se destina à organização do atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A sua implementação objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos, fundamentando-se, principalmente, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente. No sistema de garantia de direitos, o SINASE, composto por programas, serviços, ações e projetos das diferentes políticas públicas setoriais, representa a articulação entre os sistemas de ensino,

o Sistema de Justiça, o Sistema de Segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), além das políticas de cultura, esporte e trabalho, visando o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas;

• **DELIBERAÇÃO CEE Nº 374, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2019:** O objetivo da Deliberação CEE Nº 374/2019 é estabelecer normas para regulamentar a matrícula e a permanência de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Ou seja, regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos em condições de vulnerabilidade social, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

As turmas nas escolas inseridas dentro das unidades socioeducativas podem, por questões de segurança, estrutura e pedagógicas, ter no máximo 15 alunos. A questão da segurança se dá por conta da não divisão de unidades socioeducativas por facção e ter menos alunos em sala deveria facilitar o controle da disciplina, enquanto o aluno está fora do alojamento por parte do agente socioeducativo.

Estruturalmente, as salas são pequenas e comportam no máximo 16 mesas e cadeiras. No que concerne ao pedagógico, como grande parte dos discentes tem uma grande defasagem idade/série, para que seja possível um atendimento mais direcionado ao aluno com dificuldade, é recomendado menos alunos em sala, sendo 15 o número máximo. É importante ressaltar que a quantidade de alunos matriculados nos colégios depende do número de adolescentes cumprindo medida em regime de internação permanente, podendo variar rapidamente. Diversas unidades de internação, já tiveram mais de 300 adolescentes cumprindo medida socioeducativa, sendo o DEGASE alvo inclusive de medida judicial para ajuste de conduta e diminuição do número de internos pelo Supremo Tribunal de Justiça.

O funcionamento, de modo geral, se dá de segunda a sexta-feira e em dois turnos: no turno da manhã de 08:15 às 11:45, e no turno da tarde, por conta do Novo Ensino Médio, de 13:15 até 18:15. Vale dizer que atualmente três matrizes diferentes estão presentes nas escolas socioeducativas: modular do ensino fundamental, modular do ensino médio e a matriz anual do ensino médio instaurada pela reforma do novo ensino médio em 2016.

No que se refere ao ensino fundamental, ciclo no qual a pesquisa foi desenvolvida, a matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental tem algumas especificidades: carga horária reduzida (55 minutos), é modular, tem disciplinas diferentes a cada semestre.

Vale ressaltar que a literatura não é componente curricular em nenhum dos módulos -, com exceção de língua portuguesa e matemática que estão presentes em todos os módulos, conforme Fluxograma dos módulos dos anos finais do ensino fundamental (Quadro 1):

Quadro 1 - Fluxograma dos módulos dos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Mendes, Rosana – SEEDUC⁵

No sexto ano, equivalente ao módulo 1 dos anos finais do ensino fundamental, as disciplinas na matriz curricular são Matemáticas, Língua Portuguesa, História, Arte e Ciências Biológicas (quadro 2). No sétimo ano, as disciplinas para o semestre letivo são Matemáticas, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Geografia e Educação Física (quadro 3). Apesar da Língua portuguesa e da Matemática serem componentes fixos em todos os módulos dos anos finais do ensino fundamental, a carga horária varia por semestre: Por exemplo, no oitavo ano (quadro 4), são seis tempos de Língua Portuguesa e quatro tempos de Matemática e no nono ano (quadro 7), essa carga horária se inverte entre matérias.

⁵ Disponível em: <http://surl.li/kgzfh>

Quadro 2 - Quadro de horários - Módulo 1 - Anos Finais do Ensino Fundamental

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
08:15 as 09:05	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	ARTE	MATEMÁTICA	
09:05 as 09:55	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	ARTE	MATEMÁTICA	
09:55 as 10:45	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
10:45 as 11:35	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
11:35 as 12:25						

Fonte: SEEDUC- RJ ⁶

Quadro 3 - Quadro de horários - Módulo 2 - Anos Finais do Ensino Fundamental

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
08:15 as 09:05	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
09:05 as 09:55	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
09:55 as 10:45	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ARTE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
10:45 as 11:35	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	ARTE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
11:35 as 12:25						

Fonte: SEEDUC- RJ ⁷

Quadro 4 - Quadro de horários - Módulo 3 - Anos Finais do Ensino Fundamental

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
08:15 as 09:05	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	
09:05 as 09:55	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	
09:55 as 10:45	LÍNGUA ESTRANGEIRA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	
10:45 as 11:35	LÍNGUA ESTRANGEIRA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	
11:35 as 12:25						

 AMPLIAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO EM REGIME DE GRATIFICAÇÃO POR LOTAÇÃO PRIORITÁRIA/GLP

Fonte: SEEDUC- RJ ⁸

⁶ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>

⁷ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>

⁸ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>

Figura 5- Quadro de horários - Módulo 3 - Anos Finais do Ensino Fundamental

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
08:15 as 09:05	LÍNGUA ESTRANGEIRA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	
09:05 as 09:55	LÍNGUA ESTRANGEIRA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	
09:55 as 10:45	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	
10:45 as 11:35	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	
11:35 as 12:25						

Fonte: SEEDUC- RJ⁹

Está em curso um estudo para implementação do ensino integral nas escolas inseridas nas unidades socioeducativas, mas até o momento a matriz curricular vigente para as unidades em espaços de privação de liberdade foi definida pela resolução 5501 de 28 de dezembro de 2016. O ensino modular presente na socioeducação se assemelha bastante a programas de correção de fluxo e/ou aceleração de aprendizagens que visam combater os baixos níveis de aprendizagem e a distorção idade/série, mas que ignoram a realidade destes alunos, o contexto em que estão inseridos e não coloca o docente que conhece as dificuldades deste alunado no centro deste processo.

O modelo em questão poderia ser benéfico ao aluno, que por exemplo, permaneça no sistema por dois anos e consiga concluir o ensino fundamental, mas é preciso questionar se a escola foi para esse aluno um “[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão” (Saraiva, 2006, p. 55) ou somente um lugar onde um diploma de conclusão foi obtido. Como fica a situação do aluno que, por exemplo, ficou 6 meses internado, concluiu o sexto ano, não viu um conteúdo de geografia e vai tentar seguir no ensino regular de uma escola pública ou privada extramuros. É preciso refletir sobre a real contribuição desse ensino modular na vida desse aluno, se realmente traz benefícios ou serve somente para índices educacionais e entrega de diplomas. Os programas de correção de fluxo criam materiais e trazem fórmulas mágicas ignorando o contexto escolar em que aquele aluno está inserido, suas particularidades e tirando o protagonismo do professor que conhece o alunado e os desafios que precisam ser enfrentados.

O apagamento da literatura não se limita ao currículo e à grade horária, também está evidente na estrutura do colégio que não tem biblioteca, que tem uma sala de leitura divide

⁹ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>

espaço com a “sala *maker*” — uma sala com ferramentas digitais, manuais e eletrônicas em que os alunos devem ser protagonistas na tomada de decisão e na criação de um objeto a ser socializado com intuito de desenvolver competências e habilidades para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, sobretudo as relacionadas ao empreendedorismo.

A SEEDUC-RJ vem investindo em tecnologia educacional com o intuito de melhorar os índices da educação estadual, ignorando a importância da leitura. Silvia Castrillón, bibliotecária e especialista em políticas públicas envolvendo a leitura e escrita, trata especificamente da realidade colombiana, porém estende suas reflexões aos demais países da América Latina:

A resposta à necessidade de melhorar a educação pretende ser feita por meio do salto rumo à tecnologia, passando por cima da leitura e da escrita que, segundo alguns acreditam, serão certamente superadas pela tecnologia. Pretende-se resolver um problema de fundo, de caráter conceitual, com soluções técnicas (Castrillón, 2011, p. 59).

É compreensível que a SEEDUC-RJ busque incentivar o uso de tecnologia em suas escolas tendo em vista que vivemos cercados de ferramentas digitais, e a tecnologia pode ser uma ferramenta importante na execução das atividades escolares, inclusive no ensino de literatura, mas a questão que se coloca aqui é o porquê de não investir também em projetos de leitura, em uma biblioteca ou em aquisição de acervo adequado, por exemplo. Vale ressaltar que não é uma tentativa de criminalizar o acesso à tecnologia por parte dos que estão em privação de liberdade, tanto no âmbito socioeducativo quanto no prisional, conforme feito em uma reportagem no RJTV2¹⁰ no dia 18 de maio de 2023 com o título “cadeia ou colônia de férias” em que era questionada a aquisição de TVs 4, óculos de realidade virtual e notebooks para as *salas makers* das escolas do sistema prisional.

Após a repercussão negativa da reportagem, a compra de material foi suspensa e as escolas ficaram sem os recursos, uma interferência indevida e perigosa, tendo em consideração o ensino em espaços de privação de liberdade, e que evidencia que, na verdade, não há intenção de ressocializar pessoas privadas de liberdade, mas sim puni-las e deixá-las sem acesso ao que outros alunos da rede têm ou deveriam ter. De acordo com eles, qualquer sinal de proximidade com diversão para as pessoas encarceradas deve ser imediatamente rechaçado.

¹⁰ Disponível em: em: <https://globoplay.globo.com/v/11629239/>

1.3 SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

A pesquisa desenvolvida tem como objetivo geral avaliar a leitura literária dos contos do livro *O sol na cabeça*, de Geovani Martins, pelos alunos do sexto ano, e a leitura do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, pelos alunos do nono ano de uma escola inserida dentro de uma unidade socioeducativa do Estado do Rio de Janeiro, as duas “pontas” dos anos finais do ensino fundamental. Para avaliar a recepção do texto literário, a grande iniciativa usada foi a conversa literária, conceito desenvolvido por Bajour (2012) que defende que é a partir da escuta que se constroem os sentidos do texto. Este momento de escuta e partilha sobre o texto virou “resenha literária”, nome mais atraente e próximo da realidade dos jovens que usam o termo “resenha” como sinônimo de uma conversa informal, se mostraram mais dispostos a produzir oralmente do que produzir textos escritos. A oralidade pressupõe neste público uma possibilidade de soma com a leitura, como um *link* que a conversa pode levar à contação de histórias populares e a “resenha literária” é um instrumento potente para o trabalho com o texto literário já que, conforme Bajour (2012):

Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação (Bajour, 2012, p. 23).

É importante que o mediador de leitura reconheça a importância desse momento e como o intercâmbio de sentidos pode ser essencial em contextos desafiadores como o socioeducativo. Um olhar atento dos mediadores pode mitigar alguns problemas como a escassez de recursos e o hiato entre texto e leitores. No entanto, ainda é insuficiente.

O cenário desta pesquisa é extremamente desafiador porque este leitor é o que Marques (2016) chamaria de “improvável leitor”: um leitor com pouquíssimo ou nenhum contato com obras literárias em um espaço onde o livro é visto como um elemento com potencial ameaçador, já que pode servir como catalisador em eventuais rebeliões. O trabalho com o texto literário, através de cópias de pequenos textos, que servem como base para o ensino de gramática e com exercícios de interpretação textual superficiais, que se limitam a levar o aluno a localizar informações explícitas no texto, é insuficiente. Este caminho é, muitas vezes, escolhido pelos regentes por conta da enorme defasagem idade/série e pelas lacunas de conteúdo e aprendizagem dos discentes que foram amplificadas durante a pandemia e que tornam o trabalho cada vez mais desafiador. O aluno é muitas vezes incentivado a ler, a pegar livros na pequena sala de leitura inserida dentro da *sala maker* da escola - uma sala com ferramentas

digitais, manuais e eletrônicas em que os alunos devem ser protagonistas na tomada de decisão e na criação de um objeto a ser socializado com intuito de desenvolver competências e habilidades para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, sobretudo as relacionadas ao empreendedorismo - , mas sem a mediação do professor e outro profissional capacitado para auxiliar na escolha do livro.

Teresa Colomer (2007), professora, pesquisadora e escritora espanhola, em *Andar entre livros*, evidencia a importância da leitura e o papel essencial da escola:

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler, tal como expusemos anteriormente. É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores, aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhes parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (Colomer, 2007, p. 125)

A escola tem papel essencial na formação de leitores, já que é o principal, quando não o único lugar, em que crianças e jovens, sobretudo os dos segmentos mais pobres e vulneráveis da sociedade, têm acesso à livros e a um mediador especializado capaz de ajudá-lo em sua formação como leitor. Logo é possível dizer que se a escola não reivindica para si o papel essencial que tem no que diz respeito à formação de leitores e não desenvolve um trabalho constante e progressivo de ensino de literatura, muitos alunos não terão outro lugar para acessar o direito à literatura, conforme defendido por Antonio Candido, sociólogo, professor, crítico literário e um dos maiores intelectuais brasileiros, que afirma que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Candido também denuncia a desigualdade no acesso aos bens culturais no campo literário das camadas populares:

O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompreensíveis em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (Candido, 2011, p. 174).

É comum que o gosto literário do aluno seja o fator determinante para a escolha de obras a serem trabalhadas na escola e, com isso, são selecionados textos mais curtos, mais simples,

que tragam prazer imediato ao aluno e nos quais ele não precise se implicar de fato na leitura, com isso, o acesso desses alunos a textos da “literatura chamada erudita” é limitado, tornando estes bens culturais exclusivos às camadas privilegiadas da sociedade. Como professora, muitas vezes, diante da dificuldade de fazer com que meus alunos se tornassem leitores literários e da possível frustração em relação a não apreciação deles das obras selecionadas por mim e na tentativa de trazer algo que despertasse mais interesse, dei preferência a textos que eu sabia que seriam mais agradáveis e fáceis de trabalhar com as turmas, como fábulas, histórias em quadrinhos e pequenas crônicas. Neste sentido, a formação no PROFLETRAS foi um divisor de águas na minha prática docente, pois, através das aulas e dos textos partilhados durante o mestrado profissional, percebi a importância do meu trabalho como mediadora na recepção, escolha dos textos literários e construção dos itinerários de leitura; e que há questões complexas que envolvem a formação do leitor que vão além do simples prazer de ler e que passam por contexto sócio-histórico, dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho escolar, defasagem idade-série, acesso à obras literárias e políticas públicas em relação à formação dos leitores.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução.

No segundo capítulo, é apresentado o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida com um perfil detalhado do aluno que cumpre medida socioeducativa, meu perfil como socioeducadora e as dificuldades enfrentadas para a implementação de um projeto de literatura em uma unidade socioeducativa.

No terceiro capítulo, serão apresentados os suportes teóricos que embasam esta pesquisa. Por entender que a educação não é transmitida de cima para baixo, que o aluno na socioeducação é um sujeito de direitos, que suas experiências e saberes precisam ser reconhecidos e sobretudo que ninguém aprende e nem ensina nada sozinho, um dos teóricos que balizou este trabalho foi Paulo Freire, patrono da educação brasileira, *Pedagogia da esperança* (1992), Freire afirma que é

preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. É esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110-111).

Na socioeducação, é preciso *esperançar* e é através dessa esperança que os sujeitos se movem para (re)construir histórias e ofertar uma educação crítica e emancipadora para os

jovens que ali estão. bell hooks¹¹, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, e sua obra *Ensinando a transgredir* também serviram de base para esta pesquisa. hooks (2017), que dedica um capítulo de seu livro a Paulo Freire e seus ensinamentos, acredita que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25). Neste livro, a autora traz reflexões importantes sobre a construção de uma sala de aula plural que respeite e proteja os alunos, que seja um espaço de construção coletiva de saberes e que não veja o aluno como um depósito de conteúdo.

hooks destaca que “alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas”, o que se aplica também à realidade dos jovens das camadas mais populares do Brasil, e criou uma pedagogia para responder a essa realidade e empoderar e dar voz a estes alunos. Os ensinamentos de hooks se mostram essenciais no contexto socioeducativo onde os jovens têm uma enorme dificuldade para expressarem seus desejos, medos e sonhos.

No quarto capítulo, as atividades realizadas com o sexto e o nono ano são apresentadas, assim como os resultados e as impressões que tive como professora observadora durante as “resenhas literárias”.

Muitas dificuldades foram encontradas ao longo desta pesquisa, o que evidenciou que é preciso pensar além da formação do professor e refletir sobre a criação de políticas públicas que possam facilitar o trabalho docente, sobretudo no contexto socioeducativo, e diante desta constatação são apresentadas, no quinto capítulo, sugestões de políticas públicas a serem aprimoradas e criadas.

O sexto capítulo, intitulado considerações quase finais, traz algumas considerações sobre o trabalho, mas sobretudo o “inacabamento” desta pesquisa e sobre a possibilidade de novas reflexões a partir dela.

¹¹ bell hooks, grafado em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Glória Jean Watkins, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, em homenagem à sua avó. hooks queria que a atenção fosse voltada para as suas obras e não para sua pessoa, por isso, como posicionamento político da recusa egóica intelectual, optou por grafar seu pseudônimo em letras minúsculas.

2 O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1 O PERFIL DO ALUNO

Em 2019, a Universidade Federal Fluminense, através do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade, em parceria com o DEGASE, desenvolveu uma pesquisa intitulada *Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro* com intuito de traçar um perfil desse jovem e a partir dessas informações contribuir para a implementação de políticas públicas para a juventude brasileira, sobretudo a fluminense. Para essa pesquisa foram entrevistados 307 adolescentes em 6 unidades de internação do DEGASE.

O jovem internado nas unidades do DEGASE é do sexo masculino (97%), tem entre 16 e 18 anos (81,1%), se autodeclara pardo ou negro (76,2%), é natural do Rio de Janeiro (93,5%) e é evangélico (46,3%). As taxas de reincidência nos atos infracionais e em passagens pelas unidades do DEGASE é altíssima: 87,6% dos internos têm mais de 2 passagens, sendo que 3,6% têm mais de 8 passagens pelo sistema socioeducativo. 84,4% dos adolescentes no DEGASE afirmam fazer parte de uma facção criminosa - 68,7% do Comando Vermelho, 21,4% do Terceiro Comando Puro e 9,9% dos Amigos dos Amigos – e os atos infracionais que mais os levam a cumprir medida socioeducativa são roubo com grave ameaça ou violência a pessoa (41,69%) e tráfico (37,13%).

Esses jovens moram em sua maioria com a mãe (54,3%), e têm renda familiar de até três salários-mínimos. Essa renda não é satisfatória tendo em vista que 1/3 desses adolescentes moram com mais de seis pessoas na mesma casa fazendo com que esse valor não permita que aquelas famílias tenham uma vida digna.

No que tange à escolarização desse aluno, os dados evidenciam uma grande defasagem idade-série tendo em vista que 45,6% cursam o sexto e o sétimo ano do ensino fundamental e 81,1% têm entre 16 e 18 anos, apenas 14, 62% cursam o Ensino Médio. Outro dado alarmante é que 74% dos jovens apreendidos não estavam na escola no momento da apreensão e quase metade estava fora da escola há mais de um ano. Os motivos para o abandono escolar vão de “não gostar da escola e de estudar” (30%), passam pela expulsão da escola (14%), por ter que trabalhar e não conseguir conciliar o estudo com o trabalho (12%), entre outros. No entanto, quando perguntados sobre a importância da escola e dos cursos durante a internação, 40% afirmaram que tanto a escola quanto os cursos foram importantes e fizeram diferença em suas vidas e somente 2% afirmaram o contrário. A questão da cultura e acesso aos espaços de lazer

também é abordada na pesquisa e os adolescentes acabam por priorizar praças e bailes, espaços que estão normalmente situados nas proximidades de onde moram. Por sua vez, as opções de cultura menos acessadas foram museus, teatros e centros culturais, muito provavelmente pela falta desses equipamentos culturais nas proximidades da residência.

A mãe, como dito anteriormente, está no seio desse núcleo familiar e é também maioria nas visitas aos adolescentes durante a internação. Para esse jovem, a família é muito importante: 68,7% veem o núcleo familiar como grupo de apoio e afeto, e 26,19% têm família como algo a ser respeitado, independentemente de ter ou não afeto. 1/3 desses jovens enfrentou a perda de um responsável, sendo 41,4% para enfermidades graves, e 45,6% declaram que pais ou familiares têm problemas com drogas lícitas, como o álcool, e ilícitas. Vale dizer também que 99% dos sujeitos desta pesquisa afirmaram já terem usado drogas alguma vez e 85,6% começaram a usar drogas entre 10 e 16 anos.

Os dados apresentados no estudo feito pelo Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade são de extrema importância para esta pesquisa e sobretudo para o trabalho nas unidades socioeducativas. Primeiramente, por traçarem o perfil do jovem que cumpre medida socioeducativa no estado do Rio de Janeiro: um jovem, do sexo masculino, negro, pobre, com mais de uma passagem pelo sistema, fora do espaço escolar e com baixa renda, ou seja, uma pessoa em situação de extrema vulnerabilidade social. Além disso, corroboram o que os profissionais do sistema socioeducativo veem e vivem dentro das unidades de internação, contribuindo assim para um melhor planejamento das atividades. E por último, por evidenciarem a necessidade de políticas públicas, a fim de evitar que o jovem entre no sistema e, caso entre, aconteça de fato a ressocialização, que seus direitos fundamentais sejam respeitados bem como “a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, conforme preconiza o artigo 121 do ECA.

Propomos uma reflexão também sobre o que acontece depois da passagem desse jovem pelo sistema, já que há alta taxa de reincidência e, infelizmente, muitos dos que passaram pelo sistema vão a óbito, conforme dados do Ministério Público.

Segundo estudo divulgado pelo MP, 12% (em torno de 8 mil adolescentes) dos jovens atendidos pelo DEGASE entre 2008 e 2020 foram a óbito e tinham, em média, 19 anos. Vale ressaltar que esses dados podem estar defasados e infelizmente ser maiores, já que nem sempre é possível acompanhar a trajetória desses jovens após o cumprimento da medida.

2.2 EU, SOCIOEDUCADORA

Iniciei minha atuação na SEEDUC-RJ, lecionando em escolas dentro do sistema prisional e naquele contexto a educação escolar e a literatura são muito bem-vistas. O poder público a reconhece como um meio para a ressocialização da pessoa privada de liberdade, tendo inclusive sido criada uma lei de remição de pena por estudo e por leitura. Os alunos, por sua vez, querem estudar e algumas unidades adotaram inclusive o sistema semipresencial de ensino para contemplar um maior número de alunos que buscavam matrícula na escola, mas não encontravam vaga. E não é só a remição de pena que motiva esses alunos, muitos acreditam no poder transformador da escola e na possibilidade de um novo futuro, quando eles cumprirem sua pena, e alguns buscam fugir da solidão e “ocupar a mente” na escola. No que diz respeito à literatura e aos mais diversos projetos desenvolvidos dentro do espaço escolar, eles participam ativamente, bem como no projeto de remição de pena por leitura, que permite que o aluno, após ler um livro e comprovar sua leitura por resenha ou relatório de leitura, remir até 48 dias por ano de sua pena, conforme previsto na Resolução SEAP nº 722 de 07 de agosto de 2018.

O cenário nas unidades socioeducativas, apesar de serem também espaços de privação de liberdade e neles também existirem escolas, é (quase) oposto. A relação dos adolescentes que lá se encontram com a educação e a literatura é completamente diferente do que acontece nos espaços prisionais: Alunos afirmam com veemência odiar a escola e só a frequentam por serem obrigados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA; relativamente à literatura, eles garantem nunca terem lido nenhum livro, inclusive durante sua passagem pelo sistema, e que detestam leitura e literatura. Além do desprezo dos alunos pela educação e pela literatura, não há contribuição do poder público em relação a políticas públicas efetivas que possam mudar esse cenário. No meu primeiro ano na socioeducação, percebi que o desafio era muito grande, tanto para o docente que busca meios de resgatar esse aluno para a escola quanto para o discente, que não consegue perceber a escola como um espaço do qual faça parte.

Estar diante desta realidade me motivou a buscar capacitação e entrar no PROFLETRAS me parecia o caminho mais certo a seguir. No entanto, ainda havia dúvidas de qual projeto desenvolver e em qual área eu iria concentrar minha pesquisa, porque as demandas não se limitam ao ensino de literatura, mas percebi, ao fazer uma autocrítica, que essa era a área em que o trabalho se mostrava mais complexo. Identifiquei que o trabalho com literatura se resumia a crônicas e pequenos contos impressos e que estes serviam basicamente de pré-texto para atividades de ensino de gramática. Recordei que eu mesma tinha uma enorme dificuldade de

acesso aos livros na escola e que eu os incentivava a ler, mas sozinhos, não inseria adequadamente o texto literário em meu planejamento. Vi no mestrado profissional a oportunidade de ter mais embasamento, melhorar minha prática e buscar um caminho, a fim de que os meus alunos possam exercer o direito deles à literatura, conforme defendido por Candido, que afirma que a literatura é indispensável a nossa humanização. Neste momento, entendi o meu papel como socioeducadora, que para exercer minha função de educadora, eu precisaria além de refletir sobre a minha prática e aprimorá-la, conforme apontado por Freire, que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”(Freire, 1996, p. 18).

2.3 DAS DIFICULDADES

Implementar um projeto de literatura em uma unidade socioeducativa não é uma tarefa fácil e há, evidentemente, obstáculos a serem superados.

A primeira dificuldade é o acesso aos livros. Como dito anteriormente, nem todos os colégios contam com uma biblioteca ou uma sala de leitura, ainda que muitos tenham pelo menos uma “sala *maker*”, espaço onde ocorrem as aulas de robótica e outros projetos que visam a gamificação da educação através de recursos tecnológicos.

No que diz respeito ao acervo literário, a proposta é uma mudança no processo de aquisição que leve em conta as especificidades da socioeducação e que conte com a participação da comunidade escolar, sobretudo dos professores de língua portuguesa e literatura das unidades escolares.

É possível encontrar em um dos poucos espaços de leitura um título em grande quantidade de exemplares, suficientes para o trabalho com uma turma de 15 alunos, que é um livro de contos de Monteiro Lobato, intitulado *Cidades mortas e outros contos*, publicado em 2019 pela editora Ciranda Cultural. A obra tem 25 contos curtos, escritos entre 1900 e 1923, que retratam a decadência das cidades cafeeiras no Brasil.

Monteiro Lobato, considerado por muitos como o maior escritor brasileiro de literatura infantil, tem tido suas obras questionadas por conta do viés racista e preconceituoso. O livro *Memórias de Emília* teve destaque na discussão por ter passagens que evidenciam o racismo na obra, como em:

Só não compreendo por que Deus faz uma criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão. É verdade que as jabuticabas, as amoras, os maracujás também são

pretos. Isso me leva a crer que a tal cor preta é uma coisa que só desmerece as pessoas aqui neste mundo (Lobato, 2019, p. 124).

Ainda que muitos defendam que a escrita de Lobato era apenas reflexo da época em que vivia e que é anacrônico julgar sua obra, é importante refletir sobre como reage uma criança ou adolescente negro, que convive com episódios de racismo em seu cotidiano, a um texto que desumaniza e menospreza pessoas negras.

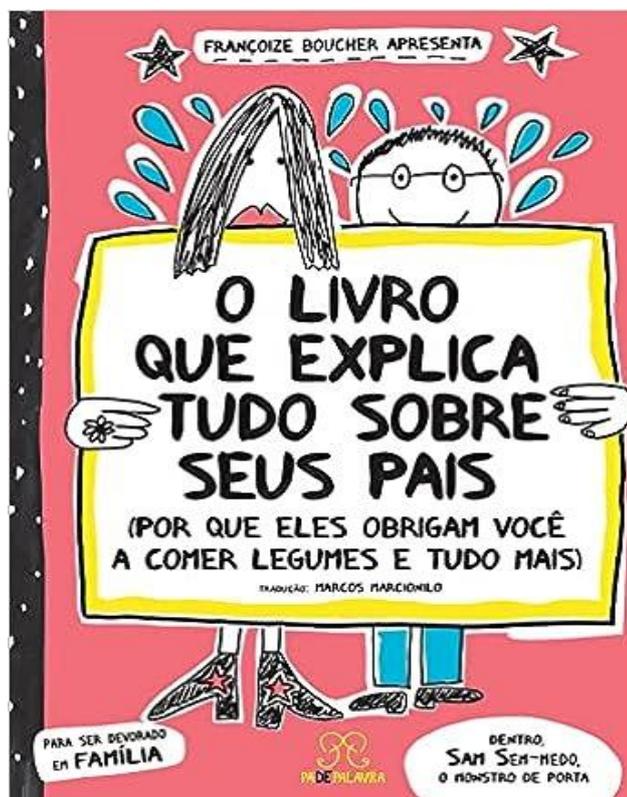
Em *Cidades mortas e outros contos*, os negros são empregados, estão ali para servir, sendo inclusive desumanizados em suas descrições:

O carrinho da Câmara constitui o veículo mais importante de Oblivion — que além dele só conta mais um, o Zé Burro, sólido preto-mina empregado no transporte das coisas pesadas. E é o principal por várias razões ponderosas, entre as quais a de ser ele todo de ferro, ao passo que o outro é de carne. Verdade que o carrinho só tem uma roda e o preto tem duas pernas. Mas como a roda do carrinho é bem centrada e as pernas do Zé são cambaias, aquela superioridade desaparece e o carrinho instala-se de vez no primado. (Lobato, 2019, p. 15-16)

Neste trecho do conto “*Os perturbadores do silêncio*”, publicado em 1908, o autor descreve o personagem negro como uma parte, e não a mais importante, de uma espécie de carroça humana, após apresentá-lo como “Zé Burro, sólido preto-mina”. O apelido denota através do “Zé” a pouca importância desse indivíduo e sua limitação intelectual através do “Burro”, já o termo “preto-mina”, que segundo o dicionário Aulete é “*descendente de uma raça de negros da costa da Mina (África)*”, faz alusão a condição de escravo ou descendente de escravo do personagem. Diante do contexto e dos efeitos negativos que fragmentos como o retirado do conto podem trazer ao alunado e sua autoestima, decidi que não seria uma obra recomendada para trabalhar com os alunos.

Parte das obras que chegam à escola não são adequadas, inclusive as recebidas através do PNLD, porque a seleção é feita sem levar em consideração o contexto em que serão lidas. Há, por exemplo, obras voltadas para alunos do ensino fundamental de escolas regulares que não consideram a defasagem idade/série dos socioeducandos e que, por isso, não serão sequer abertas, como, por exemplo, a obra da francesa Françoise Boucher intitulada *O livro que explica tudo sobre seus pais (porque eles obrigam você a comer legumes e tudo mais)*:

Figura 1 - Capa O livro que explica tudo sobre seus pais



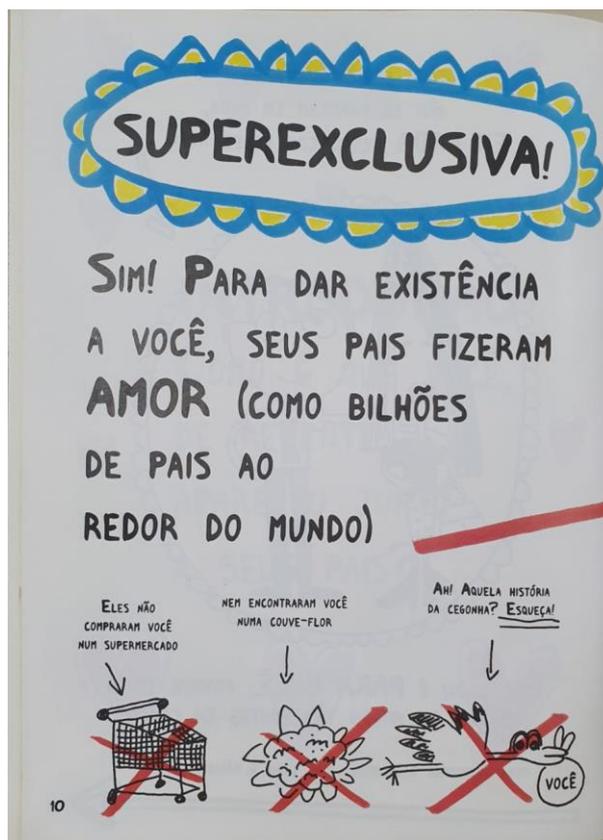
Fonte: Boucher, Françoize, 2014.

Esta obra na França é uma obra paradidática e não uma obra literária. É usada para abordar temas em sala de aula como, por exemplo, a família, com crianças de 8 a 12 anos, conforme indicação no *site* da editora francesa Nathan.

No Brasil, esta informação é ignorada e a obra está catalogada como literatura infantojuvenil, uma categorização muito complexa tendo em vista a grande faixa etária do público a que está destinado e, no caso da socioeducação, ignora a faixa etária dos jovens que cumprem medida a partir dos 12 anos.

Além disso, a própria capa evidencia que a obra tem uma linguagem infantil, o que é facilmente confirmado pelo conteúdo da obra:

Figura 2 - Página 10 - O livro que explica tudo sobre seus pais



Fonte: Boucher, Françaize, 2014.

A página 10 do livro aborda a questão da origem dos bebês de forma extremamente infantilizada para alunos que, em sua maioria, já têm vida sexual ativa e alguns deles inclusive têm filhos.

A obra tem grande qualidade gráfica e pode ser um excelente material para trabalhar a questão da família no primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola regular, mas não é uma obra para o perfil do alunado e que pode, inclusive, afastá-lo ainda mais pela possível associação da literatura a algo infantil e eles rejeitam toda e qualquer associação com a infância, são todos “sujeito-homem”¹², conforme definido por Diogo Lyra:

Ainda que em última instância o jovem favelado se encontre submetido aos requisitos legais que definem quem é adulto, sua dinâmica social também se encontra regida por parâmetros de passagens diferentes daqueles que conhecemos. Por uma série de circunstâncias [...], seu processo de independência começa mais cedo e, em certo ponto da vida, pode ser que ele opte pelos pré-requisitos diferenciados presentes na dinâmica coletiva do morro para se tornar um adulto. Assim nasce o sujeito-homem,

¹² Termo muito usado pelos adolescentes para afirmarem que não são crianças e que, apesar de terem menos de 18 anos, já se consideram adultos e responsáveis.

categoria nativa que expressa para os jovens um status de respeito e aceitação, mas que também revela a tensão entre sua condição prática de indivíduo autônomo na sua comunidade e seu enquadramento como “menor de idade”, tal qual o concebemos no mundo legal (Lyra, 2013, p. 74-75).

O jovem que está internado cumprindo medida socioeducativa rechaça, veementemente, qualquer associação com a infância, adolescência, e que ainda estão em fase de desenvolvimento. Não é incomum relatarem, em sala de aula, as experiências que tiveram e como o cotidiano e realidade em que estão inseridos os distanciam de serem pessoas em formação, repetem constantemente que são adultos, apesar da pouca idade.

Outro grande empecilho para o fazer pedagógico na rede estadual de educação é a precarização da profissão docente, sobretudo, no que diz respeito à remuneração, que é a mais baixa do Brasil: o salário inicial de um professor da rede estadual fluminense, com carga horária de 16 horas, gira em torno de um salário-mínimo, conforme amplamente divulgado pela mídia¹³. Pinto (2009, p. 54) afirma que, quando a remuneração dos docentes é insuficiente, “o tempo dedicado a atividades de planejamento e correção de trabalhos acaba sendo preenchido por mais aulas em outras redes de ensino [...]”, afetando obviamente a qualidade do trabalho, sobretudo em relação ao ensino de literatura onde é preciso ler, reler, corrigir, planejar e replanejar diversas atividades, sem mencionar no investimento em livros. Em vez de o professor investir seu tempo de planejamento em sua prática docente ou em sua formação continuada, dedica seu tempo a fazer horas extras na própria rede, em outras redes públicas ou particulares para poder sobreviver, além do tempo gasto em deslocamento, muitas vezes dentro do transporte público, no trânsito caótico das grandes cidades.

Ainda que não haja um consenso entre pesquisadores, sobretudo pela quantidade de variáveis que influenciam a qualidade do ensino – participação familiar, interesse dos alunos, estrutura física e de pessoal – Pinto (2009) afirma que para dar um salto na qualidade da educação brasileira é preciso aumentar os investimentos, o que inclui a remuneração dos professores:

Dar o salto de qualidade no padrão de remuneração de nossos professores é plenamente factível na realidade tributária brasileira atual. Conseguir realizá-lo, contudo, depende essencialmente de mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais (Pinto, 2009, p. 61-62).

¹³ Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/rio-de-janeiro/noticias/estado-do-rio-paga-piso-salarial-dos-professores-abaixo-do-valor-minimo-nacional-16568787>

É importante tornar a carreira mais atrativa também para os jovens, já que, conforme apontado por Lapo e Bueno (2003) a baixa remuneração é uma das causas do abandono à carreira docente. A pesquisa apresentada em 2010 por Gatti *et al* traz dados alarmantes sobre a procura pelos cursos de licenciatura no país:

De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia (Gatti et al., 2010, p. 149).

Vale dizer também que a rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro tem atualmente um déficit de 7 mil professores, o que pode ser explicado pelas péssimas condições de trabalho e remuneração.

O trabalho docente exige planejamento, formação continuada e reflexão crítica sobre a prática e, para tudo isso, é preciso de tempo e se em todas as matérias o tempo é importante, na literatura ele é essencial.

Uma colega deixou isso evidente, quando disse que procurava um livro com ficha de leitura pronta, pois não tinha tempo de ler e organizar as questões já que trabalhava quase 60 tempos por semana e ainda tinha o trabalho doméstico e os filhos.

Uma rotina exaustiva de trabalho impede que o desenvolvimento de boas práticas aconteça dentro de uma escola, impede também que as pessoas vivam suas vidas plenamente com direito ao lazer, ao ócio e à fruição da arte.

Parafraseando Freire¹⁴, é impossível ter uma escola de qualidade com professores cansados, tristes e sem tempo de produzir intelectualmente. Não há educação de qualidade sem salários decentes, para quem está no chão da escola:

A luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (Freire, 1996, p. 65).

A luta pela dignidade salarial de professores e demais profissionais de educação é a luta por uma educação pública de qualidade, pelo futuro de nossos alunos e conseqüentemente pelo

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-dv-s42TZU>

nosso futuro. Não há possibilidade de bons resultados – e não estou me referindo aos indicadores educacionais, mas sim à formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de enfrentar as demandas da sociedade – com a docência sendo vista como algo que pode ser feito de qualquer jeito, sem planejamento e estudo.

Os alunos, por sua vez, afirmam não gostar de estudar e muitas vezes se recusam a participar das aulas. Isso se dá, porque alguns veem a escola como uma extensão da medida socioeducativa, já que são obrigados a frequentá-la. Infelizmente o artigo 53 do ECA só alcança esses jovens durante a internação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I. - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990)

No que diz respeito à literatura, também não há muito ânimo e isso certamente se explica pelo pouco ou nenhum contato com a literatura antes e durante a internação, pelo acesso limitado a bens culturais e por toda a violência em que esses jovens são expostos ao longo da vida tanto no entorno quanto dentro de suas famílias. Nada muito diferente do que o descrito por Petit (2009) em a *Arte de ler ou como resistir à adversidade*:

São chamados por uma palavra terrível: descartáveis, bons para serem jogados fora. São drogados que, em sua maioria, viveram na rua durante anos. Alguns tiveram contato com a escola anteriormente, mas a maior parte sempre se manteve o mais longe possível dos livros (Petit, 2009, p.105).

Petit, antropóloga francesa que estuda grupos de adolescentes em situação de vulnerabilidade social nas periferias francesas e em países da América Latina, acaba por descrever algo muito parecido à realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa: jovens vistos como descartáveis, em situação de vulnerabilidade, evadidos da escola, frequentemente vítimas da violência e do abandono, que rechaçam qualquer contato com a literatura, mas que reconhecem a proximidade com as drogas assumindo inclusive que são usuários de drogas desde muito cedo, alguns desde os 10 anos de idade, conforme apontado na pesquisa feita pelo DEGASE e a UFF. Logo, a primeira grande dificuldade é convencer o alunado a participar das atividades escolares e de leitura propostas. Petit (2009) mostra que a

realidade das periferias na França não é tão diferente da enfrentada pelos professores brasileiros:

De vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado (Petit, 2009, p.13).

No que concerne à realidade brasileira, no contexto socioeducativo isso é ainda mais evidente: alunos que se recusam a ler, a participar das atividades propostas pelos professores, mas que se animam com aulas de educação física, música e filmes. Mais do que um prazer compartilhado, é a oportunidade de algo fácil, rápido e com o que estão acostumados porque filmes legendados, músicas e esportes que eles desconhecem não os interessam e normalmente eles abandonam a atividade. Essa resistência à literatura pode se dar por uma sensação de não pertencimento à cultura letrada, por considerarem algo afastado de sua realidade e próprio de uma elite e/ou por ainda termos um conceito não tão amplo do que é literatura.

Ainda que tenha uma data de início e fim do período letivo, pode haver uma grande rotatividade ao longo do período letivo: alunos entram e saem constantemente, turmas encerram por conta de otimização e isso se dá pelo cumprimento ou progressão da medida, transferência para outra turma ou outra unidade. Um professor pode passar semanas sem ter os mesmos alunos em sala e essa dinâmica acaba, evidentemente, afetando a organização do cronograma da disciplina. Diante disso, é preciso de muito (re)planejamento, o que demanda flexibilidade e tempo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIOEDUCAÇÃO

A educação, conforme preconiza o artigo 205 da CF/88, é um direito de todos, dever do estado e da família, em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 205 da CF/88.

No contexto de privação de liberdade, a educação é vista de forma dicotômica: A sociedade percebe as escolas em prisões e unidades socioeducativas como um privilégio e dentro do sistema, a educação é vista como a principal responsável pela ressocialização. É preciso ressaltar, no entanto, que embora a educação tenha um caráter emancipador e seja um elemento essencial para o processo de (re)integração desse sujeito à sociedade, não pode carregar toda essa responsabilidade, conforme lembra Teixeira (2007):

Responsabilizar a educação pela ressocialização dos presos é exigir mais do que se deve da educação; a reinserção do preso na sociedade é dever do sistema penitenciário, como prevê a Lei de Execução Penal e depende de um tratamento penal concebido para que isto ocorra (Teixeira, 2007, p. 21).

No contexto socioeducativo, especificamente, apesar da educação ser elemento primordial dessa engrenagem, para que a medida socioeducativa atinja seu objetivo, a proposta é garantir que o adolescente tenha acesso à escolarização, mas tenha também acesso à saúde, assistência social, cultura, esporte e cursos de capacitação para o trabalho. Vale lembrar que a educação é um direito inalienável de todos.

O educador, sendo ele ou não socioeducador, precisa, acima de tudo, entender que a educação não é transmitida de cima para baixo, que o aluno não está ali somente para receber, que é preciso (re)conhecer as experiências e saberes dos alunos, que partilhar é importante, que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (Freire, 1996, p. 68).

Além disso, é preciso acreditar no processo de mudança, acreditar na transformação do outro, no inacabamento do ser humano, no desenvolvimento desse adolescente.

Para Freire, a educação

exige a convicção de que a mudança é possível... um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a 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 (Freire, 1996, p.76-77).

É preciso ver esse aluno como sujeito do processo educacional e de sua história, alguém capaz de se transformar e de mudar o cenário em que está. Perceber que o “estar sendo” é uma característica do ser humano é essencial para a prática pedagógica em contexto de privação de liberdade.

As prisões e unidades socioeducativas têm suas regras e códigos de conduta – os oficiais, da instituição, e os não oficiais, dos privados de liberdade – que acabam produzindo efeitos no comportamento e na convivência no espaço escolar. A disciplina é vista como um elemento primordial na educação intramuros, mas muitas vezes, é confundida com silenciamento. Por exemplo, uma sala de aula com muito barulho e movimento pode gerar desconforto no agente socioeducativo que, pela rotina de violência na unidade, teme uma agressão, uma briga e até mesmo uma rebelião, por isso passa a ficar na porta observando a aula. O aluno, por sua vez, nem sempre sabe lidar com uma aula em que tem que participar ativamente, em que não irá copiar e responder a um questionário. Se ele tiver que se expressar oralmente, a recepção é ainda menos positiva pois, conforme apontado por hooks, “muitos deles já estão convencidos de que não podem responder aos apelos para que participem da sala de aula. Já foram formados para se ver como desprovidos de autoridade, desprovidos de legitimidade.” Esse cenário faz com que professor tenha receio de ser visto como alguém que esteja promovendo a indisciplina ou como quem não tem domínio de turma, e ele acaba por sucumbir e não experimentar novas práticas pedagógicas em sala de aula, silenciando-se e ignorando que “para educar para a liberdade, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”(hooks, 2017, p. 193).

A educação em espaços de privação de liberdade tem que ser pautada em uma prática antirracista, mas muitas vezes isso fica somente no papel. Kabengele Munanga, em seu livro “*Superando o racismo na escola*”, aponta razões que podem explicar a dificuldade de implementação de uma educação antirracista. A primeira delas é a falta de preparo do professor, que por acreditar no mito da democracia racial, não se vê como parte responsável no combate ao racismo, e ao fechar os olhos para o racismo e preconceito dentro do espaço escolar, renúncia ao debate e do seu protagonismo. O material didático também é uma questão que merece atenção já que, como aponta Munanga (2008, p. 11), “os livros e outros materiais didáticos

visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”, como vimos no caso do livro de contos de Monteiro Lobato.

É preciso que o socioeducador perceba a potencialidade que a sala de aula tem no combate do racismo e na busca por uma sociedade menos desigual:

Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

A sala de aula se mostra como um lugar de possibilidades, no qual é concebível criar um espaço de reflexão coletiva para o enfrentamento da realidade, para transgredir o racismo, o machismo e o sexismo e efetiva mudança da sociedade.

3.2. O TRABALHO DA LITERATURA NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Enquanto língua portuguesa e matemática não perdem (tanto) espaço nas reformas educacionais, como a implementação do Ensino Médio, a literatura vem sendo deixada de lado, servindo muitas vezes meramente como um pré-texto para as aulas de gramática. Se o prazer de ler ou a falta dele é desculpa para que a literatura seja cada vez mais abandonada em espaços convencionais de ensino, o que dizer dos espaços de privação de liberdade?

Em presídios, há ainda a “remição de pena” por leitura, na qual cada resenha produzida sobre uma determinada obra é possível remir – ou diminuir – uma quantidade específica de dias de pena, bem diferente do que acontece no espaço socioeducativo.

Na socioeducação, ouve-se frequentemente que os alunos não gostam de ler, ignorando completamente que “a construção de preferências de hábitos de leitura está ancorada no contexto sócio-histórico dos indivíduos” conforme apontado por Souza (2018) e com isso a escola, único lugar para grande parte dos que estão ali, ignora o seu papel de protagonista na luta pelo direito à literatura, amplamente defendido por Candido como um direito humano e essencial, capaz inclusive de humanizar o homem tendo em vista que a fabulação é essencial na formação dos sujeitos.

Para que se formem leitores capazes de estabelecer relações entre as obras lidas, é importante que haja uma mudança na forma como o Estado, a escola, os professores e a

sociedade percebem a literatura no espaço escolar. Em relação às professoras e os professores, é preciso que criem com seus alunos e alunas um itinerário de leitura, conforme defendido por Colomer em *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. E que entre tantas práticas a “conversa literária” (Bajour, 2012) esteja presente, permitindo que as impressões pessoais sejam partilhadas e assim aprofundando o trabalho e criando laços afetivos com o texto. É urgente a criação de políticas públicas para aquisição de livros, para a formação continuada do professor e para a criação de espaços para a leitura, mais ainda em espaços de privação de liberdade.

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O mestrado profissional me fez refletir diversas vezes sobre a minha prática em sala de aula e sobre meu trabalho com literatura no espaço socioeducativo. Enquanto há muitas pesquisas, projetos e até leis sobre literatura e remição por leitura no sistema prisional do Rio de Janeiro, o mesmo não ocorre na socioeducação, uma lacuna que precisa ser preenchida. O objetivo principal dessa proposta de intervenção é, além de pensar a formação do leitor nesse espaço, mostrar que é crível desenvolver um projeto de leitura literária no espaço socioeducativo, apesar de todas as dificuldades, além de incentivar outros e outras a criarem pesquisas e a tomarem seu lugar na escolha de livros, na elaboração de projetos, políticas públicas e leis sobre literatura no contexto socioeducativo.

Nossa proposta é que os docentes se tornem protagonistas das pesquisas sobre a educação básica, muitas vezes protagonizadas pelas universidades, fundações e organizações sociais que, apesar de se apropriarem do discurso sobre a gestão escolar, desconhecem a realidade da sala de aula, e com isso trazem “soluções” que custam normalmente muito caro para a administração pública e ainda imprimem deficiência ao trabalho docente.

3.4. AS TURMAS

As atividades foram pensadas e parcialmente desenvolvidas em uma turma de sexto ano (AF100) e outra de nono ano (AF400) em uma escola estadual inserida dentro de uma unidade socioeducativa. A modalidade de ensino é semestral, o equivalente a 100 dias letivos, a carga horária da disciplina de língua portuguesa pode variar entre 4 e 6 tempos por semana e deve englobar além do conteúdo de língua materna também o de literatura. A ideia inicial era

trabalhar a recepção dos contos e do romance em uma turma de nono ano, mas diante das particularidades da educação no contexto socioeducativo – ensino modular semestral, baixa carga horária e rotatividade de alunos – considerou-se mais adequado dividir o conteúdo em duas turmas de anos distintos. A escolha pelas duas turmas se deu para que fosse possível avaliar a recepção do texto literário em uma turma de primeiro módulo e em último módulo dos anos finais do ensino fundamental, além de ser mais fácil adequar o conteúdo às habilidades da BNCC no planejamento semestral, uma exigência da secretaria de educação. A turma de sexto ano ficou com a leitura dos contos de Geovani Martins e a turma de nono ano com a leitura do romance. A leitura do romance pelo nono ano também se justifica pela carga horária maior em língua portuguesa – seis tempos semanais de 55 minutos – que permite organizar melhor o cronograma de leitura em caso de alteração de calendário por conta de eventos internos e externos.

3.5. AS OBRAS

A escolha do livro de contos de Geovani Martins *O Sol na Cabeça* e o romance de Jorge Amado *Capitães da Areia*, comentados mais adiante, não foi aleatória. Além de pensar na recepção dos textos pelos alunos, pensei também no tempo de aula das turmas, na maturidade dos alunos, na vida escolar prévia dos alunos e nos documentos normativos que servem de base para os planejamentos semestrais, mesmo estes não contemplando a modalidade semestral e tampouco o contexto de privação de liberdade. Enquanto na BNCC as habilidades e competências em relação à leitura são bastante similares para as séries dos anos finais do ensino fundamental, no currículo mínimo há indicação de leitura de contos de fadas e contos maravilhosos no sexto ano e de romance no nono ano. Mesmo que os contos de Martins não se encaixem nas categorias citadas, cabe ao regente adaptar o conteúdo e inseri-lo no planejamento, sobretudo para não repetir a inadequação dos documentos à realidade dos estudantes.

3.5.1. O Sol na cabeça

O Sol na Cabeça, livro de estreia de Geovani Martins com 13 contos, se mostrou mais adequado para o sexto ano por se tratar de uma série de narrativas curtas, mas com muita densidade e potência trazendo para as páginas do livro a realidade cotidiana, alternando a

linguagem formal com as gírias típicas do carioca. Essa narrativa marginal é capaz de prender a atenção de um jovem com pouca ou nenhuma formação literária e levá-lo a refletir sobre sua história, suas práticas sociais e experiências. Conforme apontado por Ferréz (2005)¹⁵, romancista, contista e poeta do Capão Redondo e autor do Manifesto da literatura marginal, é preciso que as produções periféricas saiam do “limbo cultural”, que cheguem às escolas e aos “excluídos sociais” para que eles possam, além de se sentir representados, se verem como sujeitos que podem produzir culturalmente. Acredito que a representatividade do autor - um jovem negro, de origem periférica e morador de comunidade - e os contos sobre a realidade carioca sem recorrer a estereótipos pode ser um motivador para que os jovens se reconheçam e percebam suas potencialidades.

Foram selecionados quatro dos treze contos do livro *O Sol na cabeça*, de Geovani Martins, para o trabalho com o sexto ano, são eles: *Rolézim*, *Espiral*, *Primeiro dia* e *O mistério da vila*.

“*Rolezim*”, conto de abertura do livro de Geovani Martins e o primeiro conto lido em sala, narra a ida e da volta de um grupo de jovens moradores de comunidade à praia num final de semana de sol no Rio de Janeiro, mas sob a ótica do favelado, que conta a história em primeira pessoa. Ao longo do conto, o narrador, através de linguagem popular e coloquial, busca o diálogo com o leitor estabelecendo assim uma conexão entre ele e os personagens.

No conto *Espiral*, o narrador, morador de comunidade, decide ocupar o lugar de temor que desperta nos moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro e passa a persegui-los como forma de resposta ao preconceito sofrido ao longo de toda a sua vida, evidenciando a rachadura entre estas duas realidades que, supostamente, coexistem harmonicamente.

No conto *Primeiro dia*, acompanhamos as expectativas e as aventuras de André, jovem adolescente, em relação à mudança de escola.

A história, narrada com muito humor, se passa quase que integralmente no ambiente escolar e traz as brincadeiras, aprendizados e desafios comuns à escola.

“*O Mistério da vila*”, a décima-primeira narrativa, aborda a convivência entre três crianças de uma vila, em uma comunidade do Rio de Janeiro, com Dona Iara, uma mãe de santo. Ao longo das 10 páginas, o conto, através do narrador-observador, mostra as percepções das crianças em relação a Dona Iara, tratando também da questão da intolerância religiosa.

¹⁵ https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/21/cultura/1429627864_042387.html

3.5.2. Capitães da areia

Primeiramente, a escolha de ler um romance com o nono ano se deu porque é essencial que pelo menos uma narrativa longa seja lida nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, *Capitães da Areia* é um clássico da literatura brasileira e conforme Ítalo Calvino (1993), escritor italiano e autor de *Por que ler os clássicos?* afirma que

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o “seu” livro” (Calvino, 2007, p.13).

A escola tem papel central na formação de leitores e propomos assegurar que os clássicos sejam lidos já que, conforme dito anteriormente, a escola é para muitos o único espaço em que terão acesso a obras literárias e mediação de qualidade. Após essa instrumentalização ofertada pela escola, o aluno será capaz de fazer suas próprias escolhas e encontrar o “seu” livro, o seu clássico.

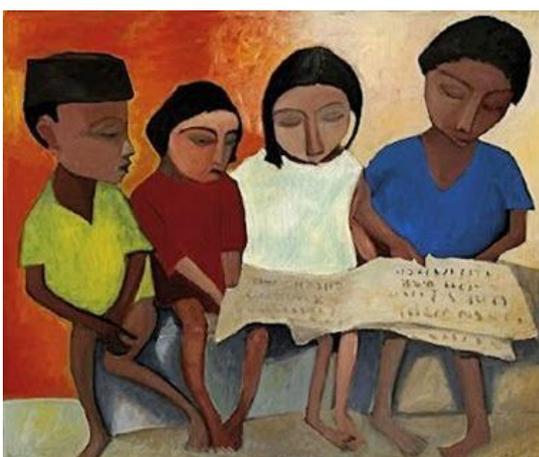
Em segundo lugar, imaginei que a história do grupo de meninos comandados por Pedro Bala que conseguem sobreviver, apesar da fome e do abandono das famílias e do Estado, e poderia gerar interesse.

Por último, a seleção do romance de Jorge Amado para o nono ano se deu por acreditar que esta turma teria maior maturidade e comprometimento com a leitura, pela bagagem linguística (supostamente) adquirida ao longo dos anos finais do ensino fundamental, que se mostra relevante para a compreensão da leitura e a produção oral e textual, e pela carga horária de seis tempos semanais que (supostamente) permitiria uma melhor organização da leitura ao longo do semestre.

4 ATIVIDADES, APLICAÇÕES E DIFICULDADES

Antes de apresentar os livros e iniciar o trabalho com as turmas, uma breve atividade de investigação sobre os hábitos de leitura foi feita com os alunos. Primeiramente, foram exibidas imagens que remetiam à leitura (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7) e a proposta era que os alunos as descrevessem e dissessem o que elas têm em comum. Ao escolher as imagens, dei preferência às que trouxessem personagens de diversas idades, perfis sociais e físicos e de diferentes épocas.

Figura 3 – The Literates



Fonte: Dickerson, Robert. 1949

Figura 4 – Colagem mulher negra lendo



Fonte: origem desconhecida.¹⁶

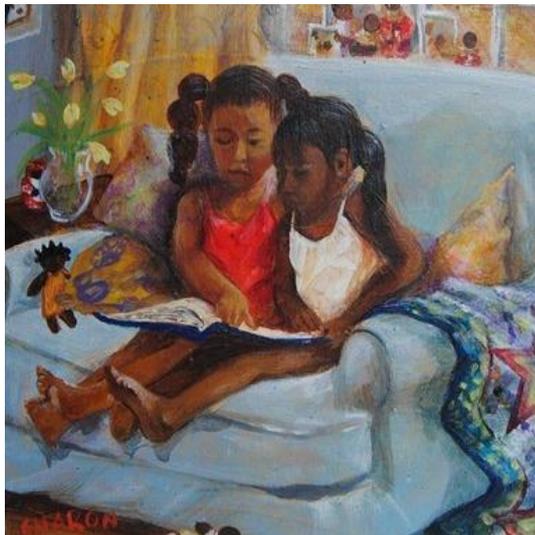
¹⁶ Disponível em: <https://agenciajovem.org/afinal-de-contas-sou-uma-mulher/>

Figura 5 – Biscoitos na cama



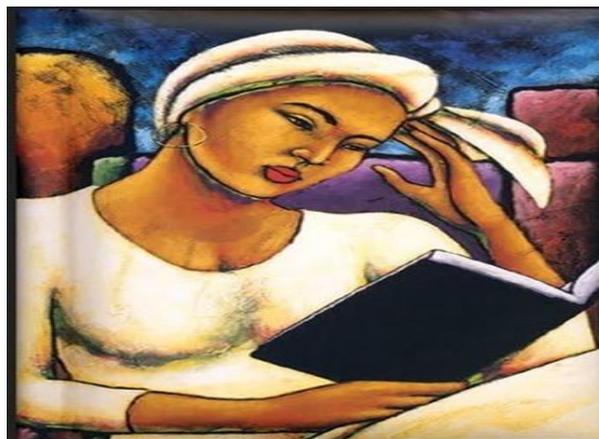
Fonte: Rockwell, Norman. 1921

Figura 6 - Lessons



Fonte: Rothmiller, Charon. 2012

Figura 7 – Deep in Thought



Fonte: La Shun, Beal. 2006

Eles responderam que “geral estava lendo”, “umas crianças lendo junto” e “um menor lendo no quarto”. Em seguida, foram questionados sobre seus hábitos de leitura e a maioria respondeu que não gostava de ler, ainda que o livro mais citado entre eles tenha sido a *Bíblia*.

O perfil do leitor dentro de espaços de privação de liberdade é, nesse ponto, bem similar ao que aponta a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*¹⁷, do Instituto Pró-livro¹⁸, que mostra que a Bíblia é o livro mais lido no Brasil, independentemente do nível de escolaridade (Quadro 6), liderando o ranking literário desde 2007, data da primeira pesquisa. Vale dizer aqui que o IPL foi criado por três entidades ligadas ao mercado editorial e a pesquisa sobre os hábitos de leitura no país tem sido referência para órgãos públicos como, por exemplo, o Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo, doravante SISEB, mais um instituto privado que faz uso de dados importantes para o desenvolvimento do país e, provavelmente, oferecer soluções mágicas para um problema profundo, que é democratização do livro no Brasil.

Quadro 6 – Gêneros que costumam ler por escolaridade – Pesquisa Retratos da leitura no Brasil

GÊNEROS QUE COSTUMA LER por Escolaridade	2019	TOTAL	ESCOLARIDADE			
			Fundamental I (1º a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Base: Leitores		4270	739	870	1473	1188
Bíblia	35		42	32	37	30
Contos	22		25	21	23	20
Religiosos	22		14	17	25	30
Romance	22		7	16	27	33
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16		12	11	14	28
Poesia	16		11	20	16	16
Infantis	14		26	11	10	13
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	13		4	7	12	28
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	11		13	12	8	14
Ciências	10		10	10	9	13
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10		1	2	9	28
Culinária, Artesanato, “Como Fazer”	9		3	7	12	16
Biografias	9		4	7	10	15
Artes	8		11	9	6	8
Autoajuda	8		1	3	12	17
Saúde e Dietas	8		4	5	9	14
Juvenis	5		3	7	4	7
Educação ou pedagogia	5		2	2	3	13
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	4		2	3	4	9
Viagens e esportes	4		3	2	4	7
Enciclopédias e dicionários	4		1	3	3	7
Direito	3		1	2	2	9
Esoterismo ou ocultismo	2		0	0	2	4
Não sabe/Não respondeu	1		3	1	1	0
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO		4,1	3,2	3,4	4,1	5,7

Fonte: Instituto Pró-livro, 2019.

Caso fosse feita uma pesquisa sobre leitura dentro de espaços de privação de liberdade, a *Bíblia* e outros textos religiosos certamente liderariam como livros mais lidos. Grande parte

¹⁷ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>

¹⁸ O OPL é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip), sem fins lucrativos, criada em 2006 e mantida por Abrelivros, CBL e Snel.

dos alunos usa frequentemente o texto bíblico e o discurso religioso em seu cotidiano. Ao serem perguntados se gostavam de ler a *Bíblia*, disseram que era difícil, mas parecia que se sentiam obrigados a conhecer o texto, no entanto não sabiam exatamente explicar o porquê.

Outro gênero textual bastante citado nessa roda de conversa foi a revista em quadrinho, que grande parte disse que gostava e que gostaria de ler mais se pudesse.

Romances, contos e crônicas não foram citados espontaneamente, mas quando estimulados disseram que não tinham o hábito de ler. Um aluno disse que participou de um projeto de leitura em outra unidade, mas que não lembrava o nome da obra e não conseguiu resumir a história. Em seguida, as obras foram apresentadas para suas respectivas turmas.

É comum escutar que as revistas em quadrinhos podem ser mais atraentes, que agradam o aluno e que é melhor que se leia qualquer coisa a não ler nada. Evidentemente, a combinação do desenho e do texto presente no quadrinho torna a leitura mais fácil trazendo o prazer e a gratificação imediata, mas é preciso evoluir gradativamente, ter mais experiências de leitura. Deixar que o aluno leia somente o que gosta não permitirá que ele amplie suas experiências de leitura e construa sua autonomia como leitor.

4.1 DA AVALIAÇÃO

Lerner (2002) afirma que “a avaliação continua sendo um campo no qual podem ser identificadas mais perguntas que respostas, um campo problemático que se deve constituir em objeto da investigação didática”, evidenciando como é problemática a questão da avaliação (Lerner, 2002, p. 19).

Souza (2018, p. 83), em *As (im)possibilidades de avaliar a leitura literária*, evidencia que a escola traz uma tabela com critérios para avaliar “progressão das competências e às atitudes para com a leitura” com base nos estudos de Tauveron (2005). A tabela 1 será usada para a avaliação dos alunos ao longo das atividades literárias com as turmas de sexto e nono ano:

Quadro 7 - Critérios de avaliação da progressão de competências de leitura

O ALUNO	SIM	NÃO	UM POUCO
... faz inferências.			

... levanta e reformula hipóteses.			
... relaciona o que lê com outros textos.			
... relaciona o que lê com sua experiência.			
... demonstra reações afetivas ao que lê.			
... demonstra atenção às pistas textuais.			
... desenvolve suas ideias, justificando-as.			
... faz perguntas, questiona o texto, expõe dúvidas.			
... busca alternativas para superar dificuldades.			
... integra as contribuições dos seus colegas a sua produção.			
... reavalia suas impressões e opiniões.			
... reficionaliza o texto.			
demonstra identificação ou desidentificação.			
... faz leitura simbólica.			

Além dos critérios para avaliar a leitura literária, serão avaliados também alguns critérios que tratam do comportamento do aluno em relação às atividades. É importante levar em consideração a evolução dos alunos no que diz respeito ao comportamento ao longo das atividades de leitura, e não só a progressão na competência da leitura. Um aluno que se mostra mais comprometido com a atividade e que tenha conseguido trabalhar em grupo evoluiu no processo de ensino aprendizagem e isso não pode ser ignorado.

Quadro 8 - Critérios de avaliação comportamental

O ALUNO	SIM	NÃO	UM POUCO
... permanece comprometido com a atividade ainda que leve tempo para conclusão.			
... colabora com o grupo tendo uma atitude respeitosa com os demais.			
... participa ativamente das atividades propostas.			
... o aluno se mostra interessado pela atividade.			
... o aluno tem controle de suas emoções, mesmo quando tem sua opinião contrariada.			

Fonte: Compulsione, 2023

Avaliar a postura, comportamento e sobretudo a progressão dos alunos em relação a estes dois critérios, pode ser decisiva, pois marca uma evolução em relação à forma como eles lidam com seus colegas, as dificuldades de relacionamento e a forma como lidam com suas (eventuais) frustrações. É relevante adaptar os critérios, ainda que teoricamente fundamentados, à realidade em que se está inserido.

Dessa forma, Propomos um olhar atento para as singularidades desta realidade, sob o risco de a avaliação não ser justa. Sugerimos também que os critérios sejam apresentados aos alunos para que saibam que serão avaliados com critérios claros e justos.

4.2 DO REGISTRO

Registrei em um diário todas as impressões que tive durante as “resenhas literárias”, nome dado ao momento de conversa literária em sala de aula com o intuito de aproximar os discentes da atividade que seria desenvolvida em sala tendo em vista que a “resenha” para eles é uma conversa informal e na qual eles, normalmente, se sentem mais à vontade para falar. Essa observação silenciosa e atenta da conversa entre os alunos foi proposta pelos estudantes estarem mais propensos à produção oral do que à produção escrita e, sobretudo, pela possibilidade de acompanhar suas reações durante a leitura e o debate, o que gerou uma série de anotações essenciais para o trabalho.

No que diz respeito ao registro dos alunos, adaptações foram propostas, já que a realidade socioeducativa não permite, por questão de segurança, que o material escolar circule no alojamento, logo os registros seriam feitos, em sala, por eles em cadernos e folhas avulsas.

4.3 O SOL NA CABEÇA E O SEXTO ANO

Foi planejada a leitura de três contos em sala – *Rolezim*, *O mistério da vila* e *Primeiro dia* - e pelo menos mais um conto a ser lido individualmente, de acordo com a quantidade de alunos, a disponibilidade deles e o calendário letivo. Eles leriam os três contos em sala e em seguida levariam os livros com eles para ler os contos e faríamos a “resenha literária” em sala.

A rotatividade, tanto de entrada quanto de saída, desta turma foi bem representativa e a frequência também não era constante: alguns alunos, mesmo que matriculados na escola, quase não frequentavam as aulas, por isso nem todos leram os três contos em sala. Ainda que haja um diálogo constante da escola, equipe técnico-pedagógica e agentes com os adolescentes para que eles entendam a importância da escola no cumprimento de sua medida e na sua vida pós-internação, alguns têm baixa frequência ou vêm para a escola para assinar a frequência e pouco depois voltam para o alojamento. Isso se dá por duas razões principais: a falta de motivação e a violência.

Há alunos que não conseguem ver a escola como algo relevante para sua vida e os que dizem que não iam à escola enquanto estavam “na pista” e não há razão para frequentar enquanto estão internados. Além disso, muitos percebem a escola como uma continuidade da medida a ser cumprida, eles entendem que estão ali obrigados pela justiça - enquanto o adolescente está internado é preciso estar matriculado e frequentando a escola- e, como, muitas vezes, o espaço escolar não fazia parte da rotina deles antes da internação, não gostam de frequentar. Vale observar que a maioria dos que frequentam, dizem que só frequentam por conta da obrigação, para buscar a progressão da medida.

No que tange à violência, a escola, muitas vezes, vira o ponto de encontro para a resolução de problemas pessoais entre os adolescentes. Ainda que as unidades não sejam divididas por facções, nos alojamentos elas não convivem entre si, mas na escola sim, e, por conta disso, muitas vezes há brigas entre eles dentro do espaço escolar.

4.4 “ROLEZIM”

Na primeira aula, na distribuição dos livros, antes de iniciar a leitura, apresentei o livro e o autor. Quando os estudantes viram o sumário e a quantidade de páginas do livro, muitos já pediram para beber água, ir ao banheiro e até mesmo ir embora sob a justificativa de que não sabiam ou não gostavam de ler e que preferem copiar do quadro ou ver filmes. Como já tinha previsto a possibilidade da rejeição à atividade antes mesmo dela começar, selecionei um áudio com a leitura feita pelo autor Geovani Martins¹⁹.

Conforme o conto era lido, pude perceber que alguns alunos acompanhavam com aparente maior interesse, os olhares estavam mais atentos e alguns até esboçavam sorrisos, uma aparente satisfação com o texto. Ao final, alguns alunos disseram que gostaram e outros ficaram irritados porque a história não terminou, inclusive queriam continuar a leitura para descobrir o que aconteceu com o personagem que correu. Expliquei novamente que aquele ali era um livro de contos e que não necessariamente eles teriam relação um com o outro. Um aluno me indagou sobre o porquê de eu ter escolhido aquele livro cheio de palavrões e violência, disse que era um livro estranho para ler na escola e que ele já conhecia aquilo ali, que queria coisas novas e diferentes na escola. Achei o posicionamento dele muito interessante, corajoso e respeitoso, sobretudo porque outros alunos não concordaram com ele.

¹⁹ Disponível em: <https://encurtador.com.br/efgmT>

Um chegou a dizer que “*ele escreve com nossas gíria, como nós fala, é igual nós fala mermo.*” Não é a primeira vez que os alunos questionam textos que destoam do que eles esperam ler na escola. Anos antes, quando levei o conto “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca, escutei que aquilo ali era muito violento e sem sentido, que ninguém atropela ninguém à toa, que era violência de graça. Ao que tudo indica, alguns alunos entendem que a literatura precisa ter um caráter edificante e que não há por que ler sobre algo que se aproxime de sua realidade ou cotidiano. Expliquei aos alunos que a literatura não precisa se limitar a contos de fadas, lendas e fábulas, e que a realidade pode fazer parte da ficção, como relato ou como base para ficção. Sobre palavrões, gírias e a linguagem menos formal expliquei que são recursos usados pelo leitor para criar efeito, tornar aquele texto mais próximo da realidade e que não podemos medir a qualidade de uma obra pela linguagem usada nela e que o livro ganhou muitos prêmios, inclusive fora do Brasil. Ele respondeu que se ele ganhou prêmio escrevendo palavrão, ele também pode. E eu disse que era exatamente isso, que todo mundo pode escrever usando ou não palavrões, e reforcei que não é só escrever palavrão que faz uma obra boa ou ruim, que há outras questões, inclusive mostrei as críticas sobre o texto na contracapa do livro.

Ao que tudo indica, alguns alunos impõem a eles mesmos uma espécie de autocensura em que não podem ler obras com conteúdo “inadequados” como palavrões, gírias ou qualquer coisa que faça parte do mundo em que muitos deles vivem, percebem a cultura que reproduz seu cotidiano e sua forma de falar como algo de menor valor e que não deveria estar na escola, diferentemente do que afirma Ferréz sobre a literatura marginal, da qual Martins é um dos expoentes: “Hoje não somos uma literatura menor, nem nos deixemos taxar assim, somos uma literatura maior, feita por majorias, numa linguagem maior, pois temos as raízes e as mantemos” (Ferréz, 2005, p. 3).

É infelizmente compreensível que o aluno não consiga reconhecer a grandeza dessa literatura maior descrita por Ferréz já que ele passou a vida toda ouvindo que o que era produzido nas periferias e comunidades não tinha valor, que sua linguagem não tinha valor e que por consequência ele também não. É preciso mudar essa ideia menor e mostrar o quão maior é a cultura produzida “à margem”.

Iniciamos uma conversa sobre o conto para verificar a compreensão geral do texto. Em seguida, perguntei como eles viam/poderiam descrever quem está contando a história e percebi que estavam descrevendo a foto do Geovani Martins, que está na segunda orelha do livro. A confusão entre narrador e autor é recorrente entre estudantes do ensino fundamental, foi preciso explicar que Geovani Martins era o autor daquela narrativa, mas que o narrador era, naquele caso, um dos personagens criados por Geovani Martins e que foi escolhido para contar aquela

história. Acredito que só compreenderam de fato a diferença na leitura do segundo conto quando fizemos juntos a comparação entre os narradores dos dois contos.

Durante a conversa, muitos alunos relataram que viveram situações semelhantes à do texto, de contar moedas para pagar passagem, como ser revistado no transporte público indo e vindo da praia, dos finais de semana que iam à praia com pouco dinheiro, das eventuais fugas dos “enquadros” e da saudade da praia. Um aluno inclusive disse que conseguia ver a praia ali na frente dele, “*com as novinha e tudo*”. Pedi para que ele lesse qual parte do texto o fez lembrar da praia e ele leu: “Chegamo na praia com o sol estalando, várias novinha pegando uma cor com a rabeta pro alto, mó lazer. Saí voado pra água, mandando vários mergulho neurotico, furando as onda. A água tava gostosinha” (Martins, 2018, p. 12).

Nessa conversa, foi possível perceber que os alunos se recordaram de suas experiências pessoais evidenciando que passaram a se relacionar de maneira mais íntima com o texto. Vincent Jouve (2002), pesquisador e professor de literatura francesa na Universidade de Reims Champagne-Ardenne, destaca, no livro *A leitura*, a importância das relações afetivas no ato de ler e diz que “parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (Jouve, 2002, p. 22).

Solicitei que fizessem uma segunda leitura silenciosa, para fazer a atividade seguinte, que consistia, em uma construção coletiva, encontrar os temas presentes no livro e usar hashtags, para identificá-los, caso fossem buscar o tema ou se eles fossem indicar a leitura nas redes sociais como *Instagram* e *Twitter*, por exemplo. Eu busco sempre inserir algo do cotidiano deles em minhas propostas, para tentar despertar algum interesse. Essa atividade gerou muito debate, porque eles não conseguiam entrar em acordo sobre os temas, em geral eles não são muito pacientes com os eventuais erros dos colegas e tendem a serem agressivos verbalmente. Por exemplo, um aluno sugeriu o tema droga e o outro sugeriu maconha, o primeiro chamou o outro de burro, porque é a mesma coisa, enquanto isso outros alunos riam. Ainda que não haja violência física, é preciso intervir, sobretudo, para que os alunos não se sintam ainda mais vulneráveis, quando expressarem suas opiniões. Ao final, eles escolheram os temas:

- Perrengue;
- Violência;
- Droga;
- Polícia;
- Amizade;
- Família.

Durante a discussão, eu sempre solicitava que justificassem suas escolhas a partir do texto, ainda que não precisassem ler as passagens, mas que explicassem o porquê daquela escolha, e eles conseguiram validar todas as hashtags. Um aluno, por exemplo, falou que “*o perrengue é o dia do cara*”, citando o problema com a passagem, a falta de seda e “*a dura dos polícia*”; outro citou o consumo de drogas na praia e outro as menções à família, justificando a escolha dos temas para a lista.

Posteriormente, essa atividade poderia virar um gráfico setorial desenhado nos cartazes com a proporção de cada tema na narrativa, mas infelizmente não conseguimos avançar nesse ponto porque esse conteúdo só seria ministrado no segundo ou terceiro módulo, a depender do nível da turma. Essa atividade leva os alunos a retomarem o que foi lido, com o intuito de encontrar os temas presentes na obra, resumir o que leram em poucas palavras, além de terem de dialogar de forma respeitosa com seus colegas, a fim de entrarem em acordo.

Acredito que essa troca em sala de aula é muito relevante, para a construção do exercício de produção escrita já que após o debate, os alunos passam a ter mais elementos para dar conta do trabalho individual e se sentem mais confiantes.

A última atividade programada era escrita que consistia em dois pequenos exercícios. O primeiro é a descrição do narrador, obrigatório para todos, e o segundo seriam oferecidas diversas possibilidades, a fim de o aluno escolhesse qual gostaria de fazer:

- Fazer um resumo da história;
- Alterar uma parte da história (começo, meio ou fim);
- Descrever o narrador;
- Analisar o título e relacionar com a história;
- Relacionar o conto com o título do livro;
- Falar de um personagem que tenha chamado sua atenção;
- Fazer uma apreciação do conto para sugerir aos colegas;
- Sugerir acréscimo ou retirada de personagem;
- Continuar a história;
- Comparar com outros textos;
- Falar de experiências das quais lembrou a partir do texto lido;
- Narrar a experiência de leitura (como foi a leitura do conto? Fácil? Difícil? O que você sentiu?)
- Narrar lembranças e histórias que o conto trouxe.

No entanto, ainda que a lista não seja impositiva, resolvi diminuí-la para evitar que os alunos, que já haviam externado a insatisfação com a escrita, vissem a lista extensa e ficassem ainda mais inseguros e resistentes à atividade. Como eles ficaram curiosos com o fim da

história, resolvi sugerir a continuidade do conto e mais duas opções semelhantes, além da descrição do narrador que era obrigatória para todos:

- Fazer um resumo da história;
- Alterar uma parte da história (começo, meio ou fim);
- Continuar a história.

A partir da leitura e da roda de conversa sobre o conto Rolezim, faça os exercícios abaixo:

Exercício 1: Quem é o personagem que conta esta história? Como você imagina que ele seja? Descreva-o.

Exercício 2: Escolha uma das opções abaixo e escreva um texto de no mínimo 5 linhas:

Resuma a história;

Altere uma parte da história;

Escreva a continuidade da história.

Ainda que alguns alunos tenham participado do debate oral, não fizeram as atividades escritas. Outros apenas fizeram a atividade de descrição do narrador e um fez as duas atividades integralmente. Um aluno, que participou menos do debate oral, fez a seguinte descrição:

*“ele é legal um bom cara um autor usa óculos
magrinho baixo fuma maconha olho dele e preto cabelo preto”*

Aqui o aluno A, ainda que presente no debate oral, não entendeu de fato a diferença entre narrador e autor, misturou ficção com realidade e acrescentou uma informação como “*usa óculos*” que não está na foto e no texto. O aluno explicou, posteriormente, que “*todo autor usa óculos*”, confirmando que estava se referindo a Geovani Martins. O aluno B descreveu o narrador da seguinte forma:

*“ele é negro morar em comunidade
Usa kenner usa roupa de marca.
Fuma maconha”*

Ele imaginou o narrador diferente do seu colega e não faz alusão ao autor do texto, além de inserir elementos da rotina de um jovem carioca, para descrever o personagem ao dizer “*usa*

kenner”, uma marca de chinelo desejada ou usada por muitos jovens cariocas, e fez referência ao texto, ao citar o uso de drogas por parte do narrador. O aluno B escolheu dar continuidade à história:

*“Chegou em casa quantando oq tinha acontecido
do pinote que ele deu e quase morreu
por pouco porq se os policia desse tiro ja era
e quando ele quantou pros familiar todo
mundo ficou preocupado mais tudo acabou bem”*

Mesmo escrevendo apenas o mínimo exigido de linhas, o aluno deu um fim para a história que, segundo ele, estava incompleta e que precisava de um final. No fragmento, ele retoma a questão da família e do “*pinote*”, acrescentando um final positivo “*mas tudo acabou bem*”. Essa busca por um final e o fato de torná-lo positivo também evidencia uma implicação afetiva do aluno com o texto lido. Ao se reconhecer naquela história, o aluno buscou uma conclusão que fosse efetiva para o personagem e para si mesmo.

Durante a leitura e as atividades relativas ao primeiro conto, foi possível perceber que os alunos relutam bastante para ler em voz alta e apresentam grande dificuldade para se expressarem, ainda que oralmente contribuam mais. Foi possível perceber que há maior participação durante o debate, mas, numa efetiva troca oral é preciso que o professor tenha, conforme apontado por Lerner (2002), a última palavra e não a primeira: a mediação do professor é essencial nesse momento. No entanto, deve-se deixar que os alunos validem suas interpretações, através da co-correção e autocorreção, “essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo” (Lerner, 2002, p. 23).

No que tange à expressão escrita, o cenário é mais desafiador. Eles não se veem como pessoas capazes de produzir um texto ainda que pequeno, se sentem inseguros, porque não dominam algumas regras da língua portuguesa, repetem constantemente que não sabem escrever, que têm a letra feia, entre outros argumentos que evidenciam a dificuldade deles frente à cultura letrada. Reclamam também de copiar do quadro, mas em quantidade menor do que reclamam de produzir textos. É comum, durante as aulas, quando são confrontados com uma dinâmica diferente de copiar do quadro, perguntarem se o professor não vai escrever no quadro, evidenciando que preferem copiar do quadro a participarem de uma atividade diferente ou que tenham que produzir individualmente. Vale apontar aqui o fato de copiar do quadro aproxima

esse aluno da cultura letrada, fazendo com que ele faça parte de alguma forma dela, não tendo que se expor aos eventuais riscos que uma produção textual autoral pode trazer.

Lerner afirma que é preciso

promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir - mas sem reinterpretar - o pensamento de outros (Lerner, 2002, p. 23).

Na socioeducação, propomos a conscientização dos nossos alunos a respeito da importância da escrita em suas vidas e que se apropriar de palavras é um direito, além de (sen)volver a autoestima deles, mostrar que são capazes de escrever, que para isso é necessário prática e continuidade. Ao docente, caberá criar estratégias, pautadas em leituras teóricas adequadas a cada contexto, ainda que haja muita resistência por parte dos discentes, para dar-lhes ferramentas e confiança, a fim de tornarem proficientes na expressão escrita. Propomos também um cuidado ao tratar dos desvios dos alunos, deixando claro que é possível melhorar e, sobretudo, não expor para a turma, sob o risco de ele se sentir ainda menos confiante na hora de escrever e abrir mão deste direito.

Diante da grande dificuldade na produção de textos escritos, ao dar o retorno para os alunos, resolvi, primeiramente, conversar com quem nada fez: perguntei o porquê de não terem feito a atividade e os estudantes afirmaram que não sabiam responder, que achavam que só precisavam copiar ou que estavam cansados para escrever. Após o reforço sobre a importância da atividade escrita para eles e para a avaliação, se comprometeram a tentar posteriormente. Em seguida, busquei mostrar aos alunos que entregaram algo, mesmo os que não fizeram as duas atividades, os pontos positivos de suas produções.

É importante ressaltar que esse atendimento personalizado só pode ser viabilizado, porque a turma tinha poucos alunos, caso a turma tivesse 15 alunos matriculados e frequentes, o atendimento individual teria que ser otimizado ou não poderia ser feito. As redes públicas de educação tendem a superlotar salas de aulas sem levar em consideração a importância do trabalho individualizado com os alunos, sobretudo os que estão em defasagem idade/série. No que diz respeito a SEEDUC-RJ, conforme anexo III da resolução SEEDUC nº 5664 de 19 de julho de 2018, dos anos finais do ensino fundamental até à educação de jovens e adultos, as salas de aula podem comportar de 35 a 45 alunos por turma, conforme anexo III (Quadro 8):

Quadro 9 - Anexo III - Número de alunos por turma SEEDUC - RJ

ANEXO III	
Modalidade de Ensino da U.E.	Nº Mínimo e Máximo de Alunos por Turma*
Educação Especial	08 - 12
Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano	20 - 30
Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano	30 - 45
Ensino Médio	30 - 45
Educação de Jovens e Adultos - Presencial	35 - 45

Fonte: Resolução SEEDUC nº 5664 de 19 de julho de 2018

As produções dos alunos evidenciaram, além de desvios ortográficos, a ausência de pontuação em inúmeros textos, apenas uma sequência de palavras. Ao serem questionados, eles mesmos externaram o desconhecimento das regras e a dificuldade com o uso. A partir dessa demanda, selecionei algumas passagens do conto para uma aula sobre pontuação. Essa atividade se mostrou relevante, primeiramente, porque a pontuação é um elemento de suma importância, para a compreensão e produção de textos e, porque eles passaram a empregar alguns sinais de pontuação em suas produções posteriores, dando a eles mais autoestima e segurança na escrita.

4.5 O MISTÉRIO DA VILA

Este conto foi o mais difícil de trabalhar, porque os alunos não queriam se expressar nem oralmente e muito menos de forma escrita, antes mesmo de pegar no livro. É comum que eles respondam constantemente que estão “cheios de ódio” ou “cheios de odião” e, quando ocorre de forma coletiva, normalmente as razões são: resultado de audiências em que eles ganharam mais tempo, não terem sido contemplados no famoso “pautão” - lista de adolescentes que terão a progressão de medida – e as eventuais revistas nos alojamentos. As datas comemorativas e, sobretudo, a proximidade com as festas de fim de ano, também são momentos bem difíceis, principalmente, quando se dão conta de que vão permanecer internados, enquanto outros colegas vão embora. Nestes dias, é mais comum que peçam liberação da aula, para retorno ao alojamento ou que permaneçam fisicamente, mas com a cabeça e o coração em outro lugar.

Na resenha literária, retomamos a questão do autor e narrador para verificar se eles tinham de fato entendido a diferença entre os dois conceitos e pedi que comparassem os dois, que recorressem à memória e ao texto. A primeira coisa que notaram, sem precisar recorrer ao

texto, foi a diferença no uso da língua, na ausência de palavrões e gírias. Em seguida, falaram sobre a participação do narrador no conto “*Rolezim*” e a posição de observador do narrador em “*O mistério da vila*”, que sabiam tudo que acontecia na vila, eles, inclusive, chamaram o narrador de fofoqueiro. Não pareciam querer interagir respondendo às outras perguntas de maneira superficial e repetindo constantemente que o conto era “*chatão*” e “*tilt*”.

Para a produção escrita, aumentei o mínimo de linhas em 2 linhas, passando para 7 ao invés de 5 e dei mais uma opção de produção escrita:

A partir da leitura e da roda de conversa sobre o conto Rolezim, faça os exercícios abaixo:

Exercício 1: Escolha uma das opções abaixo e escreva um texto de no mínimo 7 linhas:

- Resuma a história;
- Altere uma parte da história;
- Escreva a continuidade da história;
- Dê sua apreciação do conto e justifique.

A participação na produção escrita foi ainda menor que oralmente e destaco as respostas de dois alunos:

O aluno **C**, ao apreciar a história, respondeu “não gostei, porque o tio dele ficou “possuído” e nada mais respondeu. Durante o debate oral, ele já tinha expressado que não tinha gostado de o “*tio pegar santo e matar o cachorro*”, ele não conseguia entender o motivo de matar o animal, reiterou diversas vezes que não gosta de violência com animais. Ficou claro para mim que quando, no diálogo, alguém falou sobre matar um cachorro, o aluno não se interessou mais pelo restante da leitura e só conseguiu reter aquele breve momento do conto. O aluno **D**, que era de outra turma e estava frequentando as aulas porque disse que gostava de ler e das histórias, optou por resumir o conto:

“O misterio da vila relata sobre dona iara uma senhora dona de terreiro, do nada as pessoas do terreiro começou a se converte, pois abriu muitas igreja ai a frequência do terreiro diminuiu, um jovem ficou doente e nada dava jeito chamaram dona iara e ela fez a reza e ele melhorou, quando ela ficou doente ele não queria ver ela e isso.”

O aluno não conseguiu resumir a história completamente e ao ser indagado o porquê ignorou alguns fatos, disse que o texto ia ficar muito grande, que ele ia escrever demais e passar o número de linhas. Expliquei mais uma vez e ele disse que a história era “tilt” e que “tava” bom o que ele tinha feito. É comum, quando o aluno não se sente interessado ou vê uma dificuldade na atividade, não fazer o exercício, e muitas vezes apenas copiar do quadro. Ao copiar do quadro, o aluno, além de cumprir com parte de sua, também se aproxima da cultura escolar e letrada, demonstrando comprometimento, apesar de não ter concluído a tarefa.

4.6 PRIMEIRO DIA

Como já era o terceiro conto trabalhado em sala, informei que eles iam ler o texto integralmente em voz alta. Depois de algumas reclamações e comentários como “*é chatão ler*” e perguntas como “*essa história é tilt igual a outra?*” se referindo ao conto lido anteriormente “o mistério da vila”, eles aceitaram a proposta.

Toda a turma leu em voz alta, mesmo que não na mesma proporção e, durante a leitura, foi possível perceber uma melhora considerável em relação ao ritmo de leitura e à entonação de alguns deles, que se mostravam mais atentos aos sinais de pontuação e aos efeitos que produziam no texto.

Em seguida, comecei a fazer perguntas sobre o título e o texto, pedindo que relacionassem os personagens, se tinham gostado do conto, quando um aluno recém-chegado disse que não gostava “*desses bagulho de fantasma não, que não é maneiro não*”, perguntei o porquê e ele disse “*que não gostava dessas coisa*” e fantasmas e assombrações viraram o centro da conversa, uns dizendo que acreditavam e outros não; falaram de suas experiências pessoais com as histórias e filmes de terror, até que um se lembrou das lendas do folclore que é “*meio que terror também*”, remetendo a uma série de televisão sobre as lendas brasileiras; outro lembrou da escola que “*ensinou*” as lendas para ele quando era “*menor*”. Aqui além do engajamento afetivo ao retomarem as lembranças da escola e de outros momentos de lazer, há uma relação entre o texto lido com outros textos lidos anteriormente. Inclusive, nesse momento, o aluno disse que havia esquecido que já leu lendas brasileiras, citou a *Iara* e “*o bicho que anda com os pé pra trás*”, se referindo à *Curupira*. Mais uma vez, outro aluno reclamou da ausência de final na história e outro comentou que não era a primeira vez que isso acontecia, que o escritor fazia isso “*direto*”, se referindo ao primeiro conto lido.

Importante frisar também que nesse momento, havia novos alunos em sala que não tinham lido nenhum dos contos e, em contrapartida, outros que tinham saído da unidade, comprometendo assim a continuidade do trabalho de leitura.

Para finalizar, fizemos a atividade dos temas com as *hashtags*, e eles conseguiram entrar em um consenso com maior facilidade do que na atividade anterior e chegaram na lista a seguir:

- Escola
- Aula
- Briga
- Terror
- Loira do banheiro

Na escuta literária, o professor tem que “aprender a escutar os silêncios” (Bajour, 2012, p. 39), mas também ouvir os alunos e deixar que eles construam os sentidos do texto em vez de trazer ideias prontas. No caso, dos temas presentes nos contos, deixei que eles construíssem a lista entre eles e só intervi, quando citaram a “Loira do Banheiro”, porque esta lista seria uma espécie de guia de temas para a indicação ou resumo da obra, e citar o nome da personagem poderia configurar “*spoiler*”. Após explicação, eles alteraram a lista, retirando o nome da personagem.

Na sequência, a atividade de produção textual foi sugerida e inseri mais possibilidades na lista de atividades, para que escolhessem somente uma:

A partir da leitura e da roda de conversa sobre o conto “Primeiro dia”, faça o exercício abaixo:

Exercício 1: Escolha uma das opções abaixo e escreva um texto de no mínimo 10 linhas:

- Descreva o narrador;
- Resuma a história;
- Altere uma parte da história;
- Escreva a continuidade da história;
- Explique o título relacionando com a história;
- Faça a relação desse texto com outros já lidos;
- Crie uma história que tenha relação com o conto.

Ainda que tenham se mostrado insatisfeitos com a produção escrita, a reclamação foi bem menor do que nas outras vezes. Um aluno chegou a fazer uma piada “*todo dia é mais linha, daqui a pouco nós tá escrevendo um livro*”. Apesar de ter descoberto minha estratégia, o aluno E escreveu um texto com um número maior de linhas do que o solicitado e pediu minha opinião sobre o que ele tinha escrito, solicitando uma correção rápida:

Meu primeiro dia de aula eu estava dormindo dentro de casa até que minha mãe veio me acordar.

Enfim eu acabei acordando mas quando eu menos esperava acabei caindo no sono de novo. Aí minha coroa não aguentou veio com um copo de água bem gelada e jogou na minha cara.

Fiquei boladão e fui logo tomar um banho e me arrumar. Eu boladão, dei um beijo na minha coroa e dei bença pra minha avó, peguei minha mochila, meu maço e brotei no Mussum. Pegamos o ônibus e fomos para a escola chegando lá o X -9 do Ivair começou a me palmear. Consegui dar um pinote e fui pra quadra fumar com a novinha e o Mussum.

Quando olhei pro lado o Ivair estava lá, ele me levou para a direção e contou tudo para dona Cíntia.

Ela falou que ia me mandar de novo pro Degase e me deu uma suspensão mas depois eu voltei pra escola.

O aluno desenvolveu um texto autoral, inseriu detalhes de sua vida e me confidenciou que gostou de escrever apesar de, segundo ele, não saber escrever direito.

Mais duas produções textuais chamaram a atenção, uma foi a continuidade da história do aluno

F:

Ele falou três vezes loura do banheiro e ai a luz apagou e apareceu na frente dele.

Ele começou a ter medo e se ajoelhou começou a hora.

Começou a hora o pai nosso 10 vezes.

O espelho quebrou, a luz começou piscar 5 vezes, ele começou a hora e a porta se trancou. Depois de uns tempo abriu a porta.

Começou a fica maluco.

Ficou indo pra igreja, começou a fala com o pasto, o pasto fez umas horação nele, ele voltou a ser como era antes e nunca mais fez isso.

Nessa continuidade, o aluno colocou no papel um pouco do que havia externado durante a conversa literária: a insatisfação com a presença da *loira do banheiro* e uma solução religiosa para aquele problema.

O aluno **G** também escreveu uma história autoral cujo título “*A loira da Mansão*” já fazia referência ao conto:

A loira da mansão

Era uma vez, uma mulher chamada Vitória que morava em uma mansão: ela morava sozinha, era muito solitária e não gostava de ninguém. Os menor passava, tacava várias pedra na sua casa e fugia, até que um dia ela morreu com uma pedrada no côco.

Ela faleceu e a alma dela ficou vagando na mansão.

O prefeito tomou a mansão e transformou no Degase e ela não gostou nada disso.

Agora toda vez que ela vê um adolescente ela assusta e coloca para correr. Todo mundo tem medo dela.

Ao longo da história, é possível perceber que o aluno fez uso de toda sua criatividade: inseriu um título, fez uso do recurso “*era uma vez*”, comum aos contos de fada. No entanto, não o fez em relação, aos contos lidos em sala, evidenciando que ele relacionou com textos lidos anteriormente. Quando o aluno traz a prefeitura e a desapropriação do prédio, também remete a episódios da vida cotidiana de moradores de grandes cidades, destacando a relação com experiências pessoais e/ou coletivas. Ele se implicou para escrever uma história autoral, mas que remetesse a um elemento importante do texto lido: a assombração que morava naquele banheiro que agora mora em uma das unidades do DEGASE.

Ao final desta aula, os alunos levaram os livros com eles para lerem individualmente o conto Espiral para a aula seguinte.

4.7 ESPIRAL E O FIM DO CICLO

Começamos a aula com um exercício de avaliação, por parte dos alunos, dos contos lidos em sala:

Lemos três contos do livro Sol na Cabeça em sala de aula.
De qual você gostou mais? Por quê? Complete a tabela
abaixo e justifique:

	😊😊😊
	😊😊
	😊

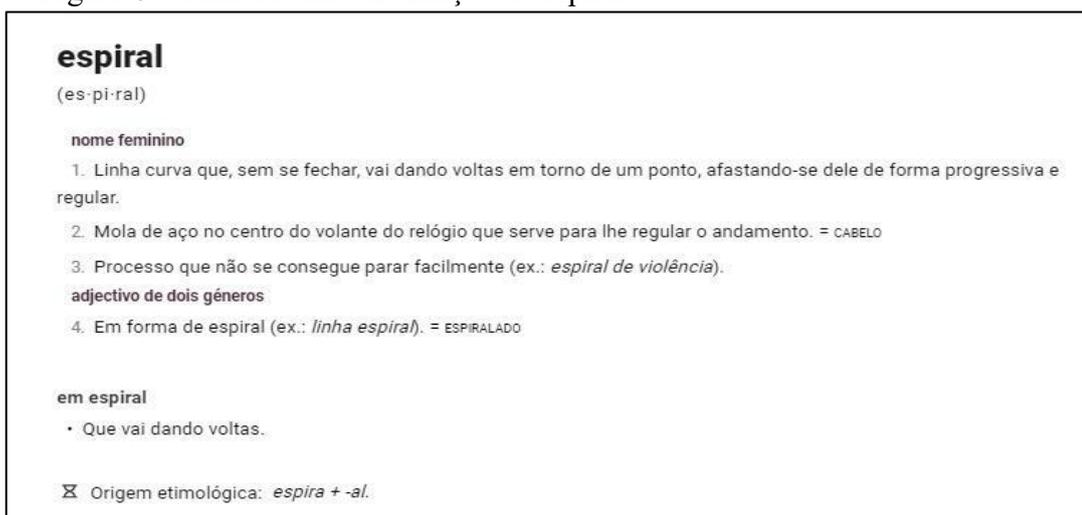
O conto “*Rolezim*” foi quase unânime como o preferido, depois veio o conto “*Primeiro dia*” e, de acordo com o exercício, o conto “*O mistério da vila*” foi o que eles menos gostaram. Ao justificar a preferência pelo conto *Rolezim*, um aluno escreveu “*gostei do primeiro conto. É muito maneiro pois fala com gírias e dá palpites sobre algumas drogas que não se deve usar.*” Mais uma vez o aluno traz para a discussão uma visão edificadora da literatura, o que ele reteve, para justificar sua preferência, além das gírias, foi uma lição de moral sobre uso ou não uso de determinadas drogas. Outros reiteraram que parecia que o autor falava da vida deles, evidenciando o reconhecimento de si na obra de Geovani Martins. A turma elaborou um cartaz do conto *Rolezim*, para divulgação dos contos do livro *O Sol na Cabeça*.

Em seguida, iniciamos o trabalho com o conto “*Espiral*”. Como só um aluno tinha lido o texto individualmente, ele mesmo fez a leitura em voz alta depois de dizer “*ela vai mandar ler mesmo, vou começar logo*”. Após a leitura, muitos alunos perguntaram o que era “*espiral*”, título do texto, desenhei a figura no quadro, porque achei que ficaria mais fácil de entender do que buscar a definição no dicionário.

O debate foi extremamente produtivo e os alunos se mostraram mais maduros durante a conversa: ainda que tenham cortado a fala do colega e aumentado a voz, tendiam a se controlarem, pediam desculpa, quando ultrapassavam limites e um chegou a falar “*a professora não gosta quando nós se chama de burro*”.

A primeira dúvida dos alunos foi a respeito do título do texto, eles não sabiam o que era uma espiral. Fiz, primeiramente, o desenho no quadro e perguntei qual era a relação do título com a forma geométrica e eles associaram a um o movimento circular, mas não conseguiram relacionar diretamente com o movimento feito pelo protagonista em relação às suas “*vítimas*”. Mas a definição do dicionário trouxe mais clareza:

Figura 8 – Print de tela – Definição de espiral



Fonte: Dicionário Priberam

Eles rapidamente associaram à terceira definição e retomaram a parte do texto em que o narrador diz que “*não poderia parar, já que eles não parariam*” e um aluno falou “*ninguém para e a coisa continua, um batendo de frente com o outro*”.

Após serem perguntados sobre o que ia continuar para sempre, eles falaram das perseguições e iniciaram os questionamentos sobre a atitude do protagonista, quando um aluno perguntou “*mas tu nunca ficou boladão quando fazem essas parada de seguir com você?*”. Um aluno falou que o que nunca ia acabar era o racismo e quando eu perguntei o porquê, falou que ele era perseguido, porque era negro. Em seguida, fizeram vários relatos de experiências de racismo estrutural vividas por eles como, por exemplo, serem seguidos em lojas e mercados ou serem revistados como os personagens do conto *Rolezim*, relacionando o que leram com suas experiências pessoais e com o primeiro conto lido pela turma. Os alunos ainda associaram a experiência de passar na frente dos alunos da escola particular no conto *Espiral* com a dos meninos da praia no conto *Rolezim*. Os alunos estavam divididos: um grupo disse que o que ele fazia era loucura, não fazia sentido ficar observando os filhos dos outros, se referindo ao momento em que o narrador nomeia os filhos de uma das vítimas, e outro já achava que fazia muito sentido sim, que ele estava certo, quando um aluno afirmou que o personagem queria fazer com que os outros sentissem o que ele sentia, que ele tava “*cheio de ódio*”, que ia comprar uma arma, “*matar geral e virar bandido*”.

Além dessa continuidade da história por um aluno, é possível ver que os leitores receberam o texto de maneira distinta, uns viam erro e outros viam razão. Petit (2006) aponta que a recepção dos textos pelos leitores pode se dar de forma distinta, já que eles acabam

“introduzindo seus desejos entre as linhas”, se mostrando impossível controlar como esse leitor vai ler, compreender e interpretar esse texto.

Para um aluno, seguir pessoas na rua e observar sua família, sobretudo as crianças, parecia algo absurdo e condenável, já o outro via aquilo como algo perfeitamente normal, mesmo sendo uma vingança, algo justificável por tudo que o protagonista tinha sofrido ao longo de sua vida, duas interpretações perfeitamente cabíveis e que trazem muito da visão de mundo destes jovens: estar “cheio de ódio” e usar isso como justificativa para quase qualquer coisa, e estar “cheio de ódio”, mas ter limites, sobretudo no que tange à família.

Na sequência, conversamos sobre a obra de Geovani Martins e a experiência de leitura em sala e fora dela. De modo geral, disseram que gostaram de quase tudo que leram, com exceção do segundo conto. Sobre a experiência em sala de aula, disseram que a “resenha literária” era melhor do que escrever, mas afirmaram que se expressar oralmente também era um problema. Quando questionados sobre a razão, um aluno disse que era difícil, mas que estava mais fácil, dando a entender que as aulas ajudaram neste processo. Ao serem perguntados sobre a leitura individual, fora de sala de aula, aqueles que não leram o conto espiral disseram que esqueceram, foram ver televisão, dormir ou conversar com um colega; e o aluno que leu disse que gostou dos contos e que aproveitou o livro para passar o tempo no alojamento.

Na minha avaliação, o percurso com esta turma foi proveitoso, ainda que o planejamento inicial fosse mais ambicioso ao visar ler todos os contos do livro. Em um contexto em que a leitura individual e solitária era vista como a única possível em detrimento da leitura coletiva em sala de aula, priorizar as aulas de literatura com a circulação de livros físicos no lugar de cópias de textos curtos é um avanço significativo. Isso sem falar no debate fora de sala de aula com outros professores que viram que, apesar das muitas dificuldades, é possível sim fazer um projeto de leitura literária no contexto socioeducativo, que o aluno não aprende a ler só, que talvez não seja não gostar de ler, seja apenas falta de livros e professores para ajudá-lo no percurso.

No que tange os alunos, vale ressaltar também que houve uma evolução na participação e na qualidade da contribuição ao longo do trajeto de leitura, ainda que tenham tido dificuldade em alguns aspectos como a exploração das pistas textuais e paratextuais e a leitura simbólica, sobretudo no início, houve identificação e a possibilidade de se reconhecer e reconhecer suas experiências naquele texto. É extremamente potente um jovem perceber que, além de ser personagem de um livro, ele também pode ser autor, escrever sobre sua realidade, seus sentimentos e compartilhar, expor suas memórias e dores, ressignificando-as.

Evidentemente, há espaço para uma evolução ainda mais significativa, mas o tempo não é um aliado no contexto escolar e uma semestralidade não se mostra suficiente para uma tarefa tão complexa, já que a formação do leitor tem que ser continuada, planejada e reinserida nos programas de leitura.

As lacunas deixadas por uma educação precária, ainda mais no contexto da pandemia, e o abandono escolar também carecem de atenção e superação, a fim de que estes alunos possam se expressar com propriedade e dar voz a tudo que parece estar guardado.

No entanto, a meu ver, o sinal mais importante do êxito da atividade foi que os alunos tenham se permitido afetar pelas histórias contadas por Martins e que tenham reconhecido a sala de aula como um espaço seguro, para compartilhar suas opiniões, experiências e memórias, por vezes dolorosas e muito particulares.

No contexto socioeducativo, conseguir fazer da sala de aula um espaço seguro, para o compartilhamento é algo de suma importância não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também a autoestima destes alunos que têm dificuldade de confiar em si mesmos e, sobretudo, nos outros.

4.8 CAPITÃES DA AREIA E O NONO ANO

O objetivo da leitura de *Capitães da areia* foi fazer com os que os alunos lessem, analisassem e discutissem a obra, seria o movimento inicial, para que a leitura passasse a fazer parte da rotina escolar daquela turma e que, a partir daí, talvez nascesse uma comunidade leitora, para compartilhamento de leituras.

O módulo semestral de ensino tem em média 100 dias letivos, divididos em 2 bimestres. No nono ano, a disciplina de língua portuguesa tem 6 tempos semanais que são divididos em 2 dias de aula, o que dá em torno de 40 dias letivos, no máximo, com aulas que devem englobar o conteúdo de língua portuguesa e literatura. Vale ressaltar que esse calendário não conta com as datas do conselho de classe e eventuais pontos facultativos. Para esta atividade de leitura do romance de Jorge Amado, que foi dividida em 5 partes, destinadas 20 aulas. A primeira parte foi destinada a leitura das cartas à redação (2 aulas), leitura de *Sob a luz num velho trapiche abandonado* (4 aulas), leitura de *Noite da grande paz, grande paz dos teus olhos* (4 aulas), leitura de *Canção da Bahia, canção da liberdade* (4 aulas) e realização de trabalhos e culminância (6 aulas).

A leitura do romance com a turma do nono ano não foi concluída e isso aconteceu por conta de uma série de fatores que associados acabaram por não contribuir para que a atividade fosse encerrada: a matriz curricular semestral adotada pela DIESP associada ao calendário apertado com diversos eventos internos; a grande rotatividade de alunos - a turma iniciou com 6 alunos inscritos, com 4 alunos com maior frequência e foi encerrada antes do final do semestre por não ter mais nenhum aluno da turma na instituição - , e externos como eventos esportivos, políticos; pontos facultativos que não estavam previstos; e projetos escolares que surgem ao longo do semestre e são de extrema importância - como uma palestra sobre saúde mental no mês de setembro - mas que acabam por diminuir o pouco de tempo de aula e obrigam os docentes a apertarem ainda mais o calendário.

4.9 INTRODUÇÃO: CARTAS À REDAÇÃO

A parte inicial da leitura do livro, que trata das cartas à redação, foi a única concluída. A primeira atividade foi a entrega dos livros e a explicação do que seria feito. Eles, primeiramente, reclamaram muito de ler um livro grande, das letras pequenas e de não ter figuras. A edição - adquirida através de um financiamento coletivo na internet, já que a obra não estava disponível na sala de leitura da escola - é a de bolso e as letras são realmente pequenas, não tem ilustrações e conta com 262 páginas. Desse modo, a rápida análise do livro feita por eles não estava de todo errada. Eles foram orientados sobre as etapas de leitura, sobre as anotações que deveriam ser feitas sobre os personagens e as citações que gostassem ao longo da leitura nas folhas e no caderno, sobre a elaboração do mural, a atividade de produção escrita e a culminância com o cine-pipoca.

Na mesma aula, vimos um vídeo com a biografia de Jorge Amado e eles resumiram as informações principais e anotaram no caderno, para ser colocada no mural posteriormente. Esta atividade de tomar notas e resumir a biografia foi mais complexa do que parecia inicialmente e acabou levando mais tempo do que o esperado: os alunos encontraram muita dificuldade para encontrar as informações principais, resumi-las e organizá-las de forma eficiente.

Ao iniciar a leitura da reportagem e das cartas posteriormente, foi constatado que os alunos tinham muita dificuldade com o léxico presente e ainda que eu os tenha instruído a tentar passar por algumas palavras que desconhecêssem, desde que não atrapalhasse o entendimento do texto, surgiu a necessidade de trabalhar essa lacuna, para evitar que o sentido do texto fosse

Durante as atividades com o sexto ano, foi possível perceber o quão difícil era para os alunos encontrarem as palavras para se expressarem oralmente e sobretudo na parte escrita, evidenciando que não basta saber ler ou escrever as palavras, é preciso saber seu significado, conhecer sua estrutura morfológica e sintática para que possa, por exemplo, entender que uma palavra é um adjetivo e qualifica aquele personagem em vez de um nome ou verbo.

De acordo com Nagy,

Há todos os motivos para acreditar que a relação causal entre conhecimento de vocabulário e compreensão de leitura é recíproca - vai em ambas as direções. Ter um grande vocabulário contribui para ser um leitor melhor. Mas ser um bom leitor também contribui para ter um vocabulário maior (Tradução nossa. Nagy, 2005, p. 34).

Ou seja, a leitura ajuda no ganho do capital lexical que, por sua vez, auxilia numa melhor compreensão do texto literário e na produção textual. Diante do aparente capital léxico baixo do grupo que estava lendo a obra, algumas atividades foram feitas, para tornar a leitura mais fácil e os leitores menos dependentes de dicionários – não há dicionário para todos – e mais autônomos na leitura, já que parar a leitura para consultar o dicionário a cada palavra desconhecida seria enfadonho e tornaria leitura ainda mais difícil.

Por exemplo, a palavra “**urbe**” e a expressão “**vive da rapina**” foram sublinhadas por muitos alunos ao longo da leitura da reportagem “*crianças ladronas*”. Ainda que fosse possível consultar um dicionário, já que estavam em sala de aula para sanar a dúvida sobre a palavra “urbe”, muito provavelmente eles não teriam acesso a um, quando estivessem fazendo a leitura individualmente. Dessa forma, primeiramente, eles foram estimulados a pensar em palavras parecidas, mas não houve resposta. Em seguida, foram colocadas no quadro frases como “Qual é a cidade com melhor mobilidade urbana no Brasil?” e “A cidade do Rio de Janeiro recebeu 50 novos ônibus para transporte urbano.” Após uma discussão com perguntas como “o que é urbano?” ou “onde circulam esses ônibus para transporte urbano” e “o Rio de Janeiro é o quê?”, foi possível relacionar urbe à cidade.

Com a expressão “vive da rapina”, os alunos foram orientados a pensar no contexto e retomar o texto, a buscar no parágrafo anterior e no título qual era a atividade dos *Capitães da Areia* segundo o jornal da tarde, a partir da pergunta “Eles vivem de quê?” e eles associaram a “atividade criminosa” e “tenebrosa carreira do crime”. Em seguida, buscamos a definição no dicionário e encontramos “*ato ou efeito de rapinar; roubo praticado com violência; rapinação.*”. Acredito que seja importante validar o processo de compreensão das palavras, para que eles se sintam mais confiantes, quando se depararem com outras palavras e tenham que

tentar encontrar o sentido delas sozinhos. Por isso, a importância do uso de dicionário para confirmação se mostra importante.

Ao se depararem com o termo “*clichê*”, ao final da carta do chefe do secretário de polícia à redação do jornal da tarde, tivemos outra conversa sobre o significado dessa palavra. Na busca por um sinônimo ou termo equivalente, falamos sobre o jornal e o que acompanha matérias em primeira página, após uma conversa sobre o termo, surgiram as palavras “imagem” e “foto” surgiram e um aluno chegou a dizer “*agora me veio à mente o jornal com uma foto grande*”. Ao longo da leitura das cartas à redação, outras dúvidas lexicais foram surgindo e foram sanadas, através dessa dinâmica coletiva.

Durante a leitura da reportagem “crianças ladronas”, os alunos foram divididos em duplas e uma deveria descrever os *Capitães da areia* e outra o menino Raul a partir dos elementos presentes no texto.

GRUPO 1: Raul é um bebel, de 11 anos, playboy, estuda e é neto de comendador.

GRUPO 2: Capitães da Areia é um bando de menor que rouba. A idade deles é de 8 a 16 anos, não tem casa, não tem família.

Após confrontar as descrições, perguntei se eles não eram parecidos em nada e um aluno respondeu: “*Não! O Raul tem casa, família, comida, os menor tem que roubar pra viver.*” Em seguida, iniciamos a leitura das cartas dos leitores. Ainda que a escrita de carta seja algo comum no contexto socioeducativo, a carta do leitor não é.

Cabe mencionar aqui que não é um gênero muito frequente na atualidade e não faz parte do universo de interesse de adolescentes de modo geral, tendo sido substituído por *e-mails* e comentários em redes sociais.

Dessa forma, sugerimos falar brevemente sobre a estrutura e o uso, sobretudo por uma das atividades finais ser a produção de uma carta de leitor. Cada aluno completou a Tabela de análise das cartas à redação do *Jornal da Tarde*.

Quadro 10 - Tabela de análise das cartas à redação do Jornal da Tarde

Remetente	Onde foi publicado?	Teve comentário?	Teve clichê	A favor ou contra Capitães de Areia
Carta 1				
Carta 2				
Carta 3				
Carta 4				
Carta 5				

Depois do compartilhamento das respostas, conversou-se sobre o espaço destinado a cada carta no jornal, o porquê dessas escolhas e a relação delas com a opinião do jornal sobre os Capitães da Areia. A tabela permite visualizar os dados de maneira resumida e associá-los de forma mais rápida. Em um determinado momento da discussão, um aluno disse “*nem no livro, escutam os menó*”. O aluno estava iniciando a leitura do livro, saiu do sistema e talvez não tenha tido a oportunidade de saber que o que Jorge Amado fez foi dar voz para esses “menó” ao escrever *Capitães da areia*.

Ao repensar o planejamento, para uma segunda aplicação, esse comentário foi levado em consideração e a atividade “Entrevistando os Capitães da areia” foi criada. Nessa atividade, os alunos devem fazer perguntas para uma entrevista a ser feita com um dos Capitães da Areia: “Você é um repórter do Jornal da Tarde e quer a versão deles dos fatos; Quais perguntas você faria? Busque confrontar as versões apresentadas no jornal da tarde para criá-las”.

Os alunos pareciam pouco familiarizados com o jornal impresso, o que resultou numa conversa mais longa em relação ao espaço dado ao jornal às cartas, à existência ou não de comentários e ter ou não um *clichê* ilustrando a foto, como esses detalhes mostram a relevância dada pelo jornal à carta, ao seu remetente e sua opinião e como isso pode influenciar o leitor. Ao repensar a atividade, ficou decidido levar um jornal impresso ou um arquivo em formato *pdf* de um jornal, para que pudessem se familiarizar com o documento e visualizar com maior facilidade o espaço destinado a cada carta no Jornal da Tarde.

Os títulos da reportagem publicada sobre a visita do jornal ao reformatório geraram bastante comoção na turma. Eles ficaram muito incomodados com o jornal não ter feito uma

visita surpresa e ter aceitado o convite do diretor para um dia específico: “*Assim eles deixa tudo arrumado e ninguém vê nada errado*”.

Ainda que não tenha nada escrito nos títulos da reportagem sobre a visita ao reformatório, eles lembraram do conteúdo da carta do diretor do reformatório e fizeram a ligação entre as duas, o que evidencia implicação na leitura.

4.10 PARTE 1 – SOB A LUA NUM VELHO TRAPICHE ABANDONADO

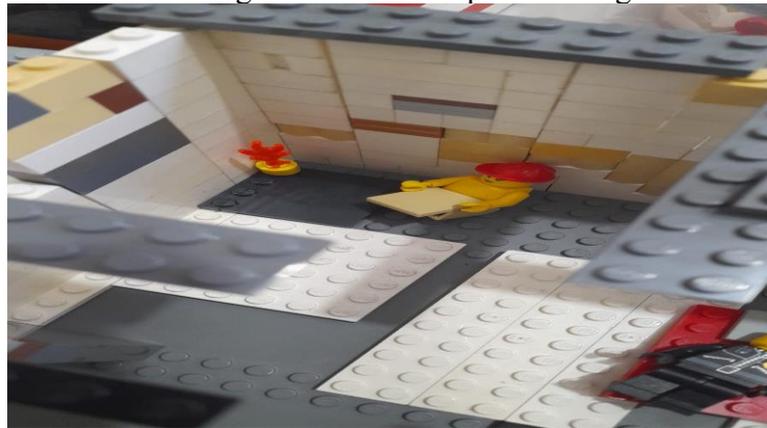
A primeira parte do livro intitulada *Sob a lua num velho trapiche abandonado* tem 11 capítulos e, de acordo com o planejamento, 4 aulas para dar conta de todo esse conteúdo. Diante disso, incentivamos os alunos a manterem o cronograma de leitura fora de sala de aula.

Os dois primeiros capítulos, que sugerimos leitura autônoma, podem ser trabalhados na sala de lego – as escolas no sistema socioeducativo são vocacionadas para aulas de robótica e o uso de lego é frequente e incentivado, não só para os concursos e campeonatos de robótica, como também para outras áreas pedagógicas – com a criação de uma maquete do trapiche em lego. O lego é utilizado como ferramenta educacional no contexto socioeducativo com objetivo de estimular a criatividade, o trabalho coletivo, o interesse dos alunos e os resultados costumam ser positivos.

Vale apontar também que as atividades não são associadas à infância e tampouco rejeitadas pelos alunos, muito pelo contrário, eles participam bastante e costumam solicitar a ida à sala de lego. Em outros contextos ou caso a sala de lego não esteja disponível, a atividade de (re)criação do trapiche pode também ser feita, através de um desenho ou uma maquete. O objetivo dessa atividade é transformar a ideia do trapiche em algo real, que os alunos possam retomar o que foi lido, tanto na sua memória quanto no livro, a fim de (re)criá-lo. Ao longo da atividade, houve um debate sobre as cores das paredes em que os alunos se questionaram e foram até o livro confirmar suas hipóteses. Foi uma atividade extremamente interessante em que eles se implicaram bastante, em que retomavam com frequência as lembranças do que tinha sido lido, retomavam o livro para garantir que não estavam errados e que discutiam muito, inclusive se xingando.

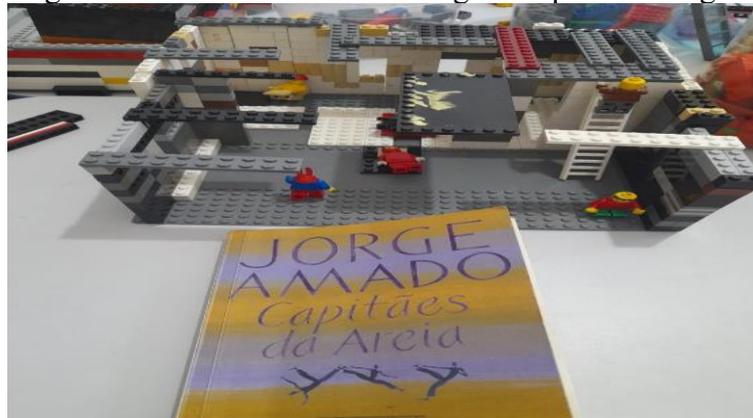
Essa prática é comum, pois existe uma dificuldade em dialogar e entrar em um acordo sem aumentar a voz e sem agredir o outro verbalmente com xingamentos como “burrão” “idiota” “animal”, entre outros. Normalmente, não evolui para a briga física, mas a intervenção do professor é sempre importante. Ao serem questionados sobre a atividade, um aluno respondeu que “*faz imaginar como é o trapiche...vai ficar maneiro.*”

Figura 10 – Foto trapiche em lego



Fonte: Compulsione, Raquel 2023.

Figura 11 – Professor lendo em lego – trapiche em lego



Fonte: Compulsione, Raquel 2023.

Nas fotografias, é possível reconhecer a implicação do aluno e a riqueza de detalhes como a reprodução da cena em que o personagem do professor está lendo num canto do trapiche, à luz de velas, uma cena que ficou marcada na memória do aluno que fez questão de reproduzi-la.

Infelizmente, a turma só conseguiu chegar até esse ponto do romance e, a partir daqui, será apresentado o planejamento das atividades previstas. Acredito que a contribuição dos alunos traria mudanças e as atividades seriam certamente aprimoradas, após seus comentários e respostas às atividades, como aconteceu no início do percurso.

Na aula seguinte, os alunos deveriam ter lido os capítulos “*O ponto das pitangueiras*” e “*As luzes do carrossel*” em autonomia. Seria impossível retomar tudo o que foi lido individualmente, mas algumas passagens merecem mais atenção, lidas individualmente e compartilhadas em grupo.

O capítulo “*As luzes do carrossel*” certamente renderia muitas discussões e seria uma excelente forma de dialogar com a descrição anteriormente feita de Raul. A discussão seria feita a partir do trecho a seguir:

Pela madrugada os capitães da areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. [...] Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. As estrelas brilhavam, brilhava a lua cheia. Mas, mais que tudo, brilhavam nas noites da Bahia as luzes azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas do Grande Carrossel japonês (Amado, 2009, p. 79-80).

A partir da (re)leitura desse trecho, ouvi-los e questioná-los sobre essa pausa na vida de Capitães da Areia para brincar no carrossel e retomar a fala de Raul na reportagem “crianças ladronas”:

– Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras (Amado, 2009, p. 12).

Em seguida, seria feita a leitura do capítulo “*Docas*”, em voz alta em sala, dando ênfase para a violência sexual cometida por Pedro Bala com a menina no areal. Ainda que seja um tema sensível, sobretudo em um contexto de privação de liberdade em que crimes sexuais são considerados gravíssimos e imperdoáveis, mas é uma passagem importante que abre espaço para discussão, não só sobre a violência contra a mulher, mas também sobre o “código de ética” dos *Capitães da Areia*, como se comportam à menção de um roubo dentro do trapiche e como é aceito por aquele grupo “derrubar negrinhas no areal”.

Na terceira aula, a dinâmica seria similar: retomariamos o trecho a seguir do capítulo “*Aventura de Ogum*” e, a partir dele, os alunos seriam questionados sobre quem estava falando, porque é o que aconteceu em seguida:

– Não deixam os pobres viver... Não deixam nem o deus dos pobres em paz. Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus sua voz era amarga, uma voz que não parecia da mãe-de-santo Don’ Aninha. – Não se contentam de matar os pobres a fome... Agora tiram os santos dos pobres... –alçava os punhos.
Pedro Bala sentiu uma onda dentro de si. Os pobres não tinham nada. O padre José Pedro dizia que os pobres um dia iriam para o reino dos céus, onde Deus seria igual para todos. Mas a razão jovem de Pedro Bala não achava justiça naquilo. No reino do céu seriam iguais.
Mas já tinham sido desiguais na terra, a balança pendia sempre para um lado. (Amado, 2009, p. 94)

Em seguida, o capítulo “*Família*” seria lido integralmente em sala com ênfase nas passagens que mostram os sentimentos de Sem-Pernas em relação à família e aos Capitães da Areia.

Na quarta e última aula desse primeiro bloco, seria feita a leitura do capítulo “*Alastrim*”. Primeiramente, é importante trabalhar a representatividade religiosa da umbanda neste capítulo, através de Omolu. É preciso pesquisar ou buscar um profissional dentro da escola ou da unidade de internação, para abordar a questão de forma séria e respeitosa, sob o risco de incorrer em desinformação e mais preconceito. Em seguida, é interessante fazer referência ao texto e trazer as seguintes indagações:

- “Lá em cima os homens se vacinaram.” (Amado, 2009, p. 139) Onde é “lá em cima”?
- Por que Sem-Pernas está cada vez mais arredo?
- O que é o lazareto? Os doentes devem ou não ser encaminhados para lá?
- Almiro deve ser expulso ou não?

A leitura de obras longas atua na contramão do tempo da escola, sobretudo na socioeducação em que o tempo se mostra ainda mais escasso, por isso é importante prever a releitura/leitura de alguns trechos em sala para que haja um acompanhamento da progressão da leitura e uma eventual intervenção da mediação caso necessário, por essa razão estão previstas estas retomadas do texto em sala de aula.

4.11 PARTE 2 – NOITE DE PAZ, DA GRANDE PAZ DOS TEUS OLHOS

Nesta parte, estava prevista a leitura do capítulo “*Filha de bixiguento*” e a partir dele algumas perguntas seriam feitas, para investigar a apreensão do texto pelos alunos:

- Quem era Margarida e Estevão e qual era a relação entre eles, Dora e Fuinha.
- Quais eram os planos de Dora? Ela conseguiu? Explique.

Em seguida, seria abordada a questão da sexualização do corpo de Dora pelo guarda, filho de Dona Laura e por alguns membros dos Capitães da Areia. Outro ponto que seria levado para a “resenha literária” seria a comparação do comportamento de Pedro Bala em relação à Dora e à negrinha do areal.

Este capítulo oportuniza a discussão de um tema social de extrema relevância para a sociedade e a vida desses jovens: a violência contra a mulher, que, segundo pesquisa do Datafolha, atinge um terço das mulheres brasileiras. O texto literário aqui traz uma

representação ficcional do que ainda faz parte do cotidiano de meninas e mulheres, apesar de quase um século de distância entre a publicação do romance e os dias de hoje. Desse modo, a sociedade oportuniza uma discussão sobre como isso perdura desde a época em que o livro foi escrito até os dias de hoje. Candido afirma que a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, se mostrando uma ferramenta importante, para a discussão e conscientização dos direitos das mulheres.

4.12 PARTE 3 – CANÇÃO DA BAHIA, CANÇÃO DA LIBERDADE

Nesta última parte do percurso de leitura, os capítulos, por serem mais curtos, seriam lidos em sala e em paralelo ocorreria a “resenha literária” sobre o destino dos Capitães da Areia. Em seguida, seriam apresentadas as atividades de produção escrita, sendo a primeira uma alteração do desfecho da história de um dos personagens, a segunda seria o resumo da história de um dos personagens, levando em consideração todo seu trajeto, e a terceira uma crítica sobre pelo menos um dos desfechos dos personagens.

Escolha uma das propostas abaixo e desenvolva (mínimo de 30 linhas):

1. Você gostou do final de Pedro Bala e seus discípulos? Qual deles você gostaria de alterar? Reescreva um desses finais.
2. Escolha um personagem e faça um resumo de sua história considerando todo seu trajeto.
3. Escreva uma crítica sobre pelo menos um dos desfechos dos personagens.

4.13 PARTE FINAL: TRABALHOS E CULMINÂNCIA

Para finalizar, a proposta é que os alunos façam os trabalhos finais, para apresentação na culminância da escola. A culminância é um momento de extrema importância no contexto socioeducativo, é através dela que alunos e professores mostram seus trabalhos e em que é possível ver de fato o que está acontecendo na escola. Os murais são muito usados também e os alunos gostam de ver seus trabalhos expostos ali. No planejamento, sugerimos dois trabalhos: um individual e outro em grupo, ambos levariam em conta todo o percurso de leitura dos alunos.

O trabalho individual proposto é uma produção escrita em que cada aluno deveria escrever uma carta para o Jornal da Tarde opinando sobre os *Capitães da Areia* e confrontando as opiniões dadas nas cartas lidas anteriormente.

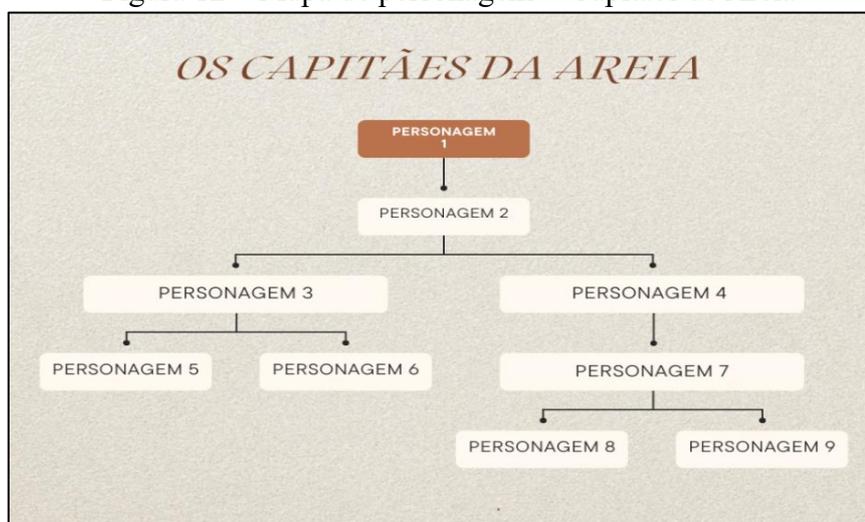
Leia: “A temática das crianças que vivem nas ruas continua bastante atual. Para escrever *Capitães da Areia*, Jorge Amado foi dormir no trapiche com os meninos. Isso ajuda a explicar a riqueza de detalhes, o olhar de dentro e a empatia que estão presentes na história.” Zélia Gattai Amado.

Você também acompanhou os *Capitães da Areia* nessa jornada e sua opinião é importante. Escreva uma carta para o Jornal da Tarde dando sua opinião sobre os Capitães da Areia confrontando pelo menos três das cartas publicadas.

Nessa atividade, os alunos poderiam retomar o que foi analisado e debatido na “resenha literária”, no início da leitura do livro, e colocar em prática o que foi falado sobre a estrutura e escrita de uma carta ao leitor.

No trabalho em grupo, espera-se a confecção de um mural, no qual os alunos possam criar um quadro dos personagens da história com informações como descrição física, psicológica e uma breve biografia. A proposta é fazer um quadro dos personagens como uma espécie de quadro organizacional, conforme exemplo abaixo:

Figura 12 – Mapa de personagens – Capitães de Areia



Fonte: Compulsione, Raquel 2023

A recomendação é que os alunos descrevam os personagens e colemb nos organogramas. Primeiramente, a ideia era que o mural fosse interativo: os nomes dos personagens expostos,

mas a descrição e biografia escritos dentro do papel dobrado e a quem quisesse maiores informações sobre eles.

No entanto, depois repensamos e percebemos que não haveria manipulação, porque os outros alunos talvez não entendam a proposta e porque poderiam ser repreendidos por estarem tocando no mural. Por isso escolhi o modelo abaixo:

Quadro 11 - Modelo - descrição personagens - Mural Capitães da areia

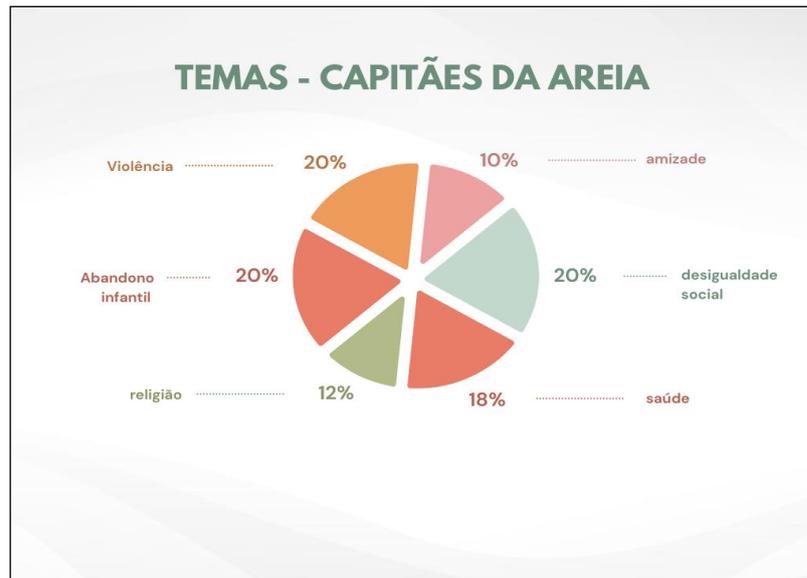
O modelo é um formulário dentro de um retângulo. No topo, há o campo 'Nome:'. Abaixo dele, há três seções, cada uma com um campo de texto e um espaço maior para anotações:

- Descrição física:** Um campo de texto no topo da primeira seção, seguido por um espaço aberto.
- Descrição psicológica:** Um campo de texto no topo da segunda seção, seguido por um espaço aberto.
- Biografia:** Um campo de texto no topo da terceira seção, seguido por um espaço aberto.

Fonte: Compulsione, Raquel 2023

Neste mural, propomos uma biografia resumida de Jorge Amado, a capa do livro junto a indicação da disponibilidade do romance na biblioteca, as citações selecionadas por eles ao longo da leitura e um gráfico de setores sobre os temas presentes na obra, conforme exemplo ilustrativo de modelo gráfico setorial (Figura 13):

Figura 13 – Modelo gráfico setorial – Temas Capitães de Areia



Fonte: Compulsione, Raquel 2023

A última atividade seria uma sessão de cinema com a exibição do filme homônimo, de Cecília Amado, para os alunos participantes e, em seguida, uma discussão sobre a adaptação da obra literária para o cinema.

5 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLUÇÃO

Ainda que existam planos de mudança na matriz curricular para um ensino regular em vez de modular, não é possível esperar e tampouco parar o trabalho sob o risco de não se ler um romance. Diante dessa situação, foi pensada uma solução para que a leitura de um romance fosse de fato feita: a interdisciplinaridade. Por que não colocar o livro no centro de toda a comunidade de aprendizado? Por que não dividir a leitura com outros professores da mesma turma? Esta alternativa faria com que a leitura entrasse na rotina escolar, com que os alunos tivessem mais contato com a obra dentro de sala de aula, minimizando uma eventual dificuldade na leitura no alojamento e faria também com que os professores da unidade escolar tivessem que se implicar na leitura de um romance, para inseri-lo em seus conteúdos semestrais. Para que a ação de fato aconteça, será preciso de diálogo entre toda a comunidade escolar, e é nessa conversa que leitores se formam.

O conceito de interdisciplinaridade está presente em diversos documentos oficiais como BNCC e PCNs. De acordo com Fazenda (2008):

A palavra interdisciplinaridade evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados". (Fazenda apud Suero, 1986, p. 18, 19).

O Projeto de Leitura Escolar, doravante PLE, é um facilitador na interdisciplinaridade no contexto socioeducativo e pode ser definido como:

um conjunto de propostas e orientações que visam a garantir o acesso e a permanência de diferentes práticas leitoras, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de nosso estudante, já que a leitura é essencial na contextualização dos conteúdos, em todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento (Seeduc, PLE, p. 5, sem data).

O PLE deve estar alinhado ao Projeto político pedagógico (PPP) da escola e ao currículo mínimo, ser elaborado por toda a comunidade escolar, levando em conta o acervo literário da escola e estar relacionado ao "cardápio de temas" das orientações metodológicas, como ética e cidadania, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e religiosa, trabalho e consumo e *bullying*. Caso a escola opte por outro tema, deverá submeter a proposta para análise do setor pedagógico da regional de ensino.

A interdisciplinaridade é uma constante nas culminâncias das escolas inseridas em espaços de privação de liberdade e os eixos temáticos que costumam nortear o trabalho são: cidadania, justiça social, saúde e empreendedorismo.

Essa proposta precisa da implicação de toda a comunidade escolar, sobretudo dos regentes dos componentes curriculares da turma de nono ano, que são: língua portuguesa, matemática, geografia, educação física e língua inglesa, conforme quadro de horários abaixo:

Quadro 12 – Quadro de horários – Módulo 4 – Anos Finais do Ensino Fundamental

Início / Término	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
13:15 as 14:05	LÍNGUA ESTRANGEIRA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	
14:05 as 14:55	LÍNGUA ESTRANGEIRA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	
14:55 as 15:45	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
15:45 as 16:35	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	
16:35 as 17:25						

 AMPLIAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO EM REGIME DE GRATIFICAÇÃO POR LOTAÇÃO PRIORITÁRIA/GLP

Fonte: SEEDUC- RJ ²⁰

O trabalho pode ser construído com uma das áreas ou com todas, a depender do que for planejado, além de poder ser adequado a outros contextos escolares com matrizes curriculares diferentes.

O conteúdo a ser ministrado em cada matéria é referenciado pelo Currículo Mínimo Estadual e pela Base Nacional comum curricular, BNCC. No entanto, a alta rotatividade e a alternância de matérias na grade curricular criam uma dinâmica diferenciada em que o conteúdo é constantemente visto e revisto, e o planejamento refeito inúmeras vezes ao longo do semestre.

Vale ressaltar que, tanto o currículo mínimo, quanto a BNCC têm o ensino regular como base e não a modalidade semestral, logo nem sempre é possível inserir no planejamento as habilidades e competências descritas nos documentos de referência, usados para embasar o ensino nas unidades socioeducativas e prisionais.

A alternância de disciplinas impede a sequência do conteúdo curricular e obriga os docentes, muitas vezes, a retomar conteúdos modulares anteriores, para poder ter o mínimo de coerência no planejamento semestral. Em relação ao trabalho com o romance, a título de exemplificação em geografia, a cartografia poderá ser usada como recurso metodológico para

²⁰ Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>

relacionar temas e conceitos pertinentes à disciplina a partir do romance. Já no componente curricular de educação física é possível identificar as características da capoeira como luta brasileira e, conforme a BNCC, “Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito”. Em matemática, por exemplo, é possível criar os gráficos setoriais sobre os temas presentes na obra, como planejado anteriormente.

6 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O PROFLETRAS visa oferecer formação continuada aos docentes da rede pública e, por consequência, empoderá-los, aumentando o nível de qualidade do ensino fundamental, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas em teorias pertinentes a cada caso. Ainda que a formação continuada de professores seja de suma importância para a melhora da qualidade do ensino, como apontado por Lerner (2002, p. 38) “não é condição suficiente para produzir as mudanças profundas que a proposta didática vigente requer”, há outras questões também importantes que precisam ser levadas em conta, como estrutura, investimentos, matriz curricular, equipamentos e ferramentas pedagógicas.

Diante das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, mostrou-se necessário refletir sobre questões que vão além da formação do professor e de suas práticas em sala de aula. Ainda que a ideia amplamente difundida de que um professor, um giz e um quadro negro são suficientes para uma educação de qualidade, no chão da escola é sabido que não é assim que funciona. Por mais bem intencionado e capacitado que seja o professor, não é possível, por exemplo, formar um leitor sem livros. Para isso, propomos uma reflexão sobre leis em vigor e a possibilidade de criação de políticas públicas que possam melhorar/auxiliar o trabalho docente, mormente no que se refere ao ensino de literatura no contexto socioeducativo. Teixeira define políticas públicas como

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

Logo, é possível dizer que políticas públicas são como um conjunto de medidas, programas e ações elaboradas pelo Governo que visam responder às demandas de diversos setores da sociedade e regular as ações do Estado, no intuito de promover o desenvolvimento, regular eventuais conflitos, ampliar e efetivar direitos dos cidadãos. No que tange à educação, é através da criação de políticas públicas que é possível garantir uma escola pública, de qualidade, laica e universal.

Além de refletir sobre as novas políticas públicas, sugerimos repensar e reformular as que estão em vigor, muitas sob forma de lei e resoluções, para que seja possível, de fato, ensinar literatura no contexto socioeducativo.

6.1 ALTERAÇÕES NO QUE ESTÁ EM VIGOR

6.1.1 Das bibliotecas

Em referência à instalação de bibliotecas em escolas públicas e particulares, há diversas leis em vigor, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual. No entanto, muitas leis acabam por serem parcialmente postas em prática e até mesmo ignoradas.

No caso da rede estadual de educação, até abril de 2023, 117 escolas não tinham sequer sala de leitura ou biblioteca, o equivalente a quase 10% das 1232 escolas estaduais do Rio de Janeiro, conforme matéria no jornal *O Globo*²¹, do dia 22 de abril de 2023, na coluna do Ancelmo Gois. Ainda que a secretaria tenha respondido que são desenvolvidas atividades que fomentem a leitura em salas de aula regulares, lembremos da importância de uma biblioteca em uma escola, papel crucial na formação de cidadãos mais bem formados e informados conforme apontado por Castrillón (2011). É na biblioteca que a prática da leitura crítica possibilita discussões mais profundas sobre a sociedade e, primordialmente, está o acervo e a mediação especializada e seus problemas face ao domínio dos meios de comunicação, especialmente da TV com a veiculação de informações superficiais muitas vezes manipulada pelos interesses da grande mídia.

Nos alojamentos das unidades socioeducativas, a televisão é o único meio de contato com o mundo exterior, além das visitas familiares no fim de semana. É através da tela que esses jovens veem o mundo, enquanto estão cumprindo medida socioeducativa e é através dela que suas opiniões e visões de mundo são construídas. A leitura crítica poderá ser uma aliada na formação desse jovem, na construção de um cidadão capaz de enxergar, criticamente, sua realidade e os motivos que o levaram até ali e mudar sua situação, poderá combater a desinformação, conseguirá enxergar criticamente a sua realidade e, a partir daí, mudá-la.

Cecilia Bajour, professora, escritora e crítica literária argentina, aponta que “crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola (Bajour, 2012, p. 85).

²¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/ancelmo-gois/post/2023/04/mais-de-uma-centena-de-escolas-estaduais-no-rio-nao-tem-biblioteca-sala-de-informatica-ou-acessibilidade.ghtml>

Dentro do sistema socioeducativo, como apontado na pesquisa que traça o perfil do jovem que cumpre medida socioeducativa, não é incomum encontrar um aluno que nunca tenha ido a um cinema ou que tenha frequentado uma biblioteca fora do espaço escolar.

Dessa forma, fica evidente a importância da biblioteca dentro das escolas, sobretudo no contexto de privação de liberdade, já que talvez só lá esse aluno conseguirá acessar essa experiência cultural, evidenciando a importância das experiências culturais geradas pela escola trazidas por Bajour (2012).

No âmbito do DEGASE, a Lei Estadual 9.467/2021, que possibilita a criação de bibliotecas em unidades socioeducativas no Rio de Janeiro, está em vigor desde 25 de novembro de 2021, mas, ao ser usado o verbo “poderá” no artigo 1 da lei, dá apenas a condição do órgão fazer em vez de obrigá-lo:

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) poderá disponibilizar, em suas unidades socioeducativas de internação, bibliotecas organizadas com o objetivo de ampliar o acesso dos adolescentes internados à leitura e à cultura, de modo a fortalecer seu processo educacional e cultural e a contribuir para sua inclusão socioeducativa (Rio de Janeiro, 2021, p. 1).

Ao fazer uma lei meramente autorizativa, não há qualquer garantia de que será colocada em prática e que os adolescentes, cumprindo medida socioeducativa, terão acesso a uma biblioteca com um acervo literário de qualidade.

No que se refere ao acervo, o inciso 2 do artigo 2 também pode representar um problema: § 2º Antes de ser incorporado ao acervo é disponibilizado aos consulentes, o material recebido em doação será avaliado com base em critérios definidos pela política de seleção de obras do DEGAS (Rio de Janeiro, 2021, p. 1).

O trecho diz que, antes determinada obra integrar o acervo, passará pelo crivo do DEGASE, mas não há qualquer definição de quais serão esses critérios e muito menos quem fará tal seleção. Essa brecha poderia fazer com que, por exemplo, a obra de Geovani Martins não passasse pelo crivo do sensor do acervo literário da biblioteca por conta do uso frequente de linguagem popular – gírias e palavrões - e sobretudo pelos temas presentes nos contos como uso e venda de drogas, violência urbana e miséria.

É importante lembrar que a onda de conservadorismo e censura já levou 2571 títulos a serem censurados nos Estados Unidos, segundo a American Library Association (ALA). Aqui no Brasil, a situação não é diferente, e alguns casos têm tido destaque na mídia: como o da professora que foi afastada de suas funções em uma escola em Salvador por indicar o livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; ou nas ameaças de morte sofridas por Jeferson Tenório

ao ser convidado para uma palestra em outra escola em Salvador sobre a obra *o Averso da Pele*, premiada em 2021 com o prêmio Jabuti; e mais recentemente com a retirada de *Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios*, de Marçal Aquino, da prova de vestibular de uma universidade, após ser denunciada como pornográfica por um deputado de extrema direita.

A discussão sobre escolha de obras e qualidade do acervo leva a refletir sobre a importância de profissionais qualificados, com formação e experiência, para fazer escolhas na aquisição do acervo que não apaguem as vozes e histórias dos tradicionalmente excluídos, como os membros da comunidade LGBTQIAP+ e pessoas não brancas.

6.1.2 Do mediador de leitura

Sabe-se da importância do mediador de leitura na formação do leitor literário. Petit (2009) evidencia a influência positiva dos mediadores de leitura na formação de jovens leitores imigrantes, moradores de áreas rurais e periféricas, perfis semelhantes aos dos jovens que cumprem medidas socioeducativas. Através dos relatos destes jovens, vemos que o suporte dado por profissionais capacitados e motivados gera frutos e pode modificar o destino de muitos que estariam fadados à evasão escolar e ao subemprego, como Zohra, imigrante argelina na França, que encontrou nos livros uma companhia e, através deles, uma rede de apoio que possibilitou que ela mudasse seu destino, se formando como bibliotecária:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido a sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com o mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (Petit, 2009, p. 154).

Ainda que a escola tenha uma biblioteca ou sala de leitura é preciso que o mediador de leitura tenha condições de criar pontes entre estudantes e livros, de criar programas que possam ampliar o universo cultural de jovens como o exemplo de Bobigny, periferia de Paris, apresentado por Petit (2009), no qual as bibliotecas adquiriram um acervo de qualidade, iniciaram parcerias com creches e escolas locais, prêmios literários e ateliês de escrita com escritores famosos.

A SEEDUC, no entanto, entende que a função de agente de leitura pode ser exercida por professor docente 1, de qualquer área, portanto sem formação específica, que esteja em carga

horária livre, conforme o inciso 3 do artigo 4 da resolução SEEDUC nº 5664 de 19 de julho de 2018:

§ 3º - Poderão atuar na função pedagógica de Agente de Leitura estabelecida no inciso III os Professores Docentes I, desde que não haja carência na disciplina de ingresso na unidade onde exerce a função ou em outra unidade escolar do mesmo Município, os Professores Assistentes de Administração Educacional I, os Professores Docentes II e os Assistentes de Administração Educacional II (Seeduc, 2018, p. 21).

Esse trecho da resolução evidencia que qualquer professor com carga horária livre pode exercer a função de agente de leitura escolar e promover a leitura no âmbito escolar, ainda que não tenha formação para tal. A lista de atribuições do agente de leitura escolar tem um caráter bem mais administrativo do que voltado à formação do leitor literário e promoção da leitura:

ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO DE AGENTE DE LEITURA

- Executar procedimentos de organização, tratamento, disseminação, preservação, conservação e recuperação das unidades do acervo, além de colaborar no controle e na conservação de equipamentos da biblioteca;
- Recepcionar/atender pessoas da comunidade interna e externa, orientando, disponibilizando e garantindo ao usuário o acesso às obras do acervo;
- Orientar os usuários sobre funcionamento, utilização de materiais, regulamento e recursos da sala de leitura, bem como divulgar material bibliográfico recebido.
- Controlar empréstimos, devoluções e reserva de materiais bibliográficos, bem como cadastrar usuários e realizar a manutenção desses bancos de dados.
- Manter a organização do espaço físico da biblioteca escolar, atendendo a princípios de comunicação visual, sinalização, disposição de mobiliário e organização do acervo;
- Operar equipamentos de audiovisuais na biblioteca escolar, quando houver.
- Realizar atividades de incentivo à leitura e formação de leitores, bem como acompanhar programas e projetos de leitura, de âmbito estadual, quando houver;
- Controlar e selecionar o recebimento do material bibliográfico, bem como efetuar o seu preparo físico, classificando-o e ordenando-o de maneira a facilitar o seu acesso ao usuário e atender a padrões estabelecidos pela SEEDUC, quando houver.
- Executar procedimentos relacionados com a alimentação e operação de sistemas informatizados de informações acerca da biblioteca, quando houver;
- Elaborar levantamento de demandas, junto à comunidade de usuários, para planejamento da aquisição de obras para composição do acervo da biblioteca escolar.
- Participar de todas as etapas do Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar, desde a sua elaboração até a sua avaliação;
- Participar de treinamentos e programas de atualização na área do livro/leitura quando solicitado (Seeduc, 2018, p. 23).

Ainda que grande parte seja meramente operacional e administrativa, como operar equipamentos, controlar empréstimos e manter a organização do espaço físico, destacam-se as atribuições de “realizar atividades de incentivo à leitura e formação de leitores” e “planejamento para aquisição de obras” que carecem de formação e experiência na área para que seja bem planejada e tenha êxito.

Ainda que um professor de História, Geografia ou Matemática seja um bom leitor, ele não teve, em sua formação acadêmica, conteúdos que permitam que seja capaz de formar leitores, adquirir obras para um acervo e realizar atividades de incentivo à leitura. Ao colocar um professor com carga horária livre e formação diferente da área de letras, literatura ou biblioteconomia, a SEEDUC deixa claro que não há preocupação com a literatura e formação de leitores, mas sim com não deixar professores com carga horária livre e/ou dar uma função aos professores readaptados e que não estão mais em sala de aula. É preciso uma política séria de incentivo à leitura e formação de leitores que passa essencialmente por profissionais capacitados para exercerem a função de mediador de leitura e não somente um “tapa-buraco”.

O profissional que atua como mediador de leitura não pode ser simplesmente formado através de treinamentos e programas de atualização, é preciso de formação acadêmica e formação continuada, já que dele dependerá, em grande parte, a aproximação ou distanciamento dos jovens dos livros.

Silvia Castrillón (2011), em *O direito de ler e escrever*, destaca o papel importante do bibliotecário e elenca uma série de tarefas e características de um mediador de leitura capaz de fazer da biblioteca um espaço relevante na formação do leitor. Dentre as tarefas, temos a organização de debates públicos; não se limitar a atender o público que frequenta espontaneamente a biblioteca e criar ações para atrair o público excluído das atividades relacionadas com o pensamento ou “com opções de vida não inscritas na sociedade majoritária”; e a seleção de livros e outros materiais. No que concerne às características, o mediador de leitura precisa ser leitor crítico e reflexivo da realidade e de livros que o ajudem a entendê-la; ser uma pessoa que não tenha medo de escrever e reconheça a importância da escrita para organizar suas ideias, registrar e comprovar seu trabalho e comunicar seu trabalho para os demais; ser curioso para encontrar novas soluções e mudanças; ser bem-informado indo além das informações ofertadas pela grande mídia. Um profissional eficiente, ético e criativo para lidar com as adversidades que são impostas no cotidiano da escola pública e alguém que saiba esperar e reconhecer as vitórias.

Diante das leis e resoluções em vigor que não dão o devido destaque à literatura, biblioteca e mediador de leitura, sobretudo no contexto socioeducativo, sugiro:

- Alterar a resolução SEEDUC nº 5664 de 19 de julho de 2018: que trata do agente de leitura condicionando a uma formação de nível superior na área de letras e/ou biblioteconomia e não somente estar em carga horária livre;
- A instalação de uma sala de leitura e/ou biblioteca em cada escola estadual inserida em unidade socioeducativa, conforme lei em vigência.

6.2 CRIAÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS

6.2.1 Pela criação de um PNLD – Literário socioeducativo

É preciso estimular a criação de políticas públicas que garantam o direito de ler e escrever para a população e que possibilitem o acesso de todos à cultura letrada. O Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, é um programa criado em 1985, a partir do decreto 91.542 de 19/08/1965 cujo objetivo é a distribuição de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais complementares como softwares, jogos educacionais e material para reforço escolar. O material é distribuído gratuitamente para educadores e alunos de escolas públicas municipais, estaduais, distritais e federais e de instituições de educação infantil comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público de todo o Brasil. As obras selecionadas abrangem a educação infantil, ensino fundamental e médio. As obras são selecionadas pelo MEC através de editais públicos e distribuídos pelo FNDE para as escolas. O programa foi sendo gradualmente consolidado até que em 2017, Michel Temer regulamenta, através do decreto 9099 de 18 de julho de 2017, as especificações do PNLD, sendo seus objetivos, conforme artigo 2 da referida lei:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 1).

A presença da obrigatoriedade do texto literário no PNLD - não como material paradidático, mas como um elemento de referência para as escolas - é exposto no segundo parágrafo do artigo sexto do documento normativo:

§ 2º O PNLD distribuirá anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes, conforme os critérios, os requisitos e os procedimentos previstos em Resolução do FNDE, ouvida a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Brasil, 2017, p. 2).

Diante desta obrigatoriedade,

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Brasil, site MEC).²²

Desde sua criação, dois editais do PNLD literário foram publicados: Um em 2018 com obras para toda a educação infantil, fundamental I e ensino médio, e outro em 2020 voltado exclusivamente para o ensino fundamental II, segmento não contemplado no edital anterior.

Face aos problemas relativos ao acervo das obras literárias no espaço socioeducativo, ao perfil dos estudantes e a dificuldade de se ter um profissional com formação adequada, para gerir as salas de leitura e bibliotecas das escolas estaduais fluminenses, um dos objetivos do edital PNLD 2018 se mostra essencial, a fim de balizar a proposta de criação de um PNLD literário exclusivo do sistema socioeducativo “apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo”.

Vale ressaltar aqui que um acervo de qualidade auxilia no bom desempenho escolar dos alunos:

Constituir um acervo diversificado, de qualidade, voltado aos interesses e necessidades da comunidade escolar deve ser atividade prioritizada na escola. Merecem ser levados em consideração a idade dos usuários, os objetivos da instituição, matriz curricular, as obras mais procuradas, entre outros fatores. Somente com a formação de um acervo criterioso, composto de vários suportes, serão dados ao usuário opções para que obtenha as informações das mais variadas formas (Biehl, 2006, p. 15).

Sobretudo no contexto de privação de liberdade, onde não há acesso à internet é essencial que as obras sejam diversificadas e que levem em consideração as especificidades do espaço escolar. A criação de um programa nacional para as diversas escolas em contexto de privação de liberdade, sobretudo do sistema socioeducativo, poderia contribuir para a aquisição de um acervo de qualidade e assim mitigar os efeitos negativos de uma gestão que ignora os benefícios da leitura na formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

²² <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

6.2.2 Um projeto de “remição” de medida socioeducativa, através da leitura

A remição de pena por leitura nos estabelecimentos prisionais, direito regulamentado pela resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nº 391/2021, garantida aos homens e mulheres que estão em situação de privação de liberdade, a remição de pena quando comprovarem a leitura de obra literária. De acordo com o CNJ, cada obra lida corresponde à remição de quatro dias de pena, limitando-se, no prazo de 12 meses, a até 12 obras efetivamente lidas e avaliadas, com a possibilidade de remir até 48 dias por ano.

Diante da impossibilidade de adolescentes serem beneficiados por essa lei, já que eles não cumprem pena, e sim medida socioeducativa, é importante pensar em meios para que a leitura seja também um instrumento de a ressocialização desses adolescentes

Após inúmeras buscas de jurisprudência sobre a adaptação da lei de remição de pena aos adolescentes, encontrei um projeto exitoso no sertão de Pernambuco que conseguiu juntar a literatura, a escrita, jovens cumprindo medida socioeducativa, poder executivo, legislativo, judiciário, universidades e entidades da sociedade civil: O Clube Castelar: trocando uma ideia com as palavras.²³

O projeto desenvolvido em unidade socioeducativa em Arcoverde, interior de Pernambuco, pela pedagoga Jedivam Conceição, teve seu início marcado pela abertura da sala de leitura da unidade e em seguida os adolescentes eram incentivados a falar e escrever sobre os temas presentes nas obras literárias presentes na sala de leitura. A pedagoga e sua equipe conseguiram criar um espaço seguro para trocas, incluindo alunos não alfabetizados e em fase de alfabetização, e esses textos viraram um livro chamado *Diário da tranca* que recebeu um selo para sua publicação. Relativamente à progressão da medida, as atividades de leitura, conversa literária e produção textual eram inseridas no PIA, plano individual de atendimento, documento essencial para a execução do trabalho social das equipes de referência do sistema socioeducativo. O Sinase (Brasil, 2006) oferece uma visão mais detalhada sobre o PIA:

a elaboração do Plano Individual de Atendimento constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: jurídica, saúde, psicólogo, social e pedagógica (Brasil, 2006, p. 52).

²³ <https://www.tjpe.jus.br/-/tjpe-e-funase-inauguram-projeto-literario-para-jovens-em-internacao-provisoria>

No caso do Clube Castelar, as atividades desenvolvidas pelos adolescentes eram inseridas no relatório e tinham peso positivo na avaliação da progressão da medida na Vara regional da infância e da juventude.

Em relação à realidade do Rio de Janeiro, a fim de para que essa atividade seja posta em prática de maneira efetiva, seria necessária a participação da escola, da unidade socioeducativa e do poder judiciário. É importante reforçar que a participação da escola é essencial nesse processo por ser um espaço tão desprestigiado pelos adolescentes e que essa medida certamente traria uma maior proximidade e interesse dos alunos pelo ambiente escolar. Campos e Ireland (2021), ao citarem um clube de leitura no sistema prisional acreditam que a maioria é motivada a frequentar as atividades educativas dentro do sistema prisional pela remição de pena. Por isso sua importância, já que estimula os privados de liberdade a buscarem atividades educativas. No entanto, o depoimento de um participante mostra que não é só a remição que os motiva: “*Eu primeiro só vinha por causa da remição, depois a gente vai gostando.*”.

Para além de remir pena, o participante passa a gostar, passa a ter a atividade literária presente em seu cotidiano, como parte integrante de sua formação e ressocialização, através da criação de uma comunidade de leitores.

A proposta é que o aluno da socioeducação pudesse ter a literatura como uma aliada para a tão sonhada LA (liberdade assistida) e que o livro virasse uma arma para a liberdade.

CONSIDERAÇÕES (LONGE DE SEREM) FINAIS

Ao escrever as considerações finais, percebi que não é possível tecer conclusões definitivas, mas sim abrir caminhos para outras reflexões sobre a socioeducação, o ensino e o espaço à literatura neste contexto. Parafraseando Freire “pesquisar exige consciência do inacabamento”, logo esta pesquisa não se esgota aqui, e, por isso, este capítulo recebe o título de considerações (quase) finais.

Mediante as atividades desenvolvidas em sala de aula e as observações feitas durante as “resenhas literárias” é possível afirmar que o trabalho rendeu bons frutos já que a maioria dos alunos conseguiu alcançar os objetivos propostos como, por exemplo, estabelecer relação entre os textos lidos. Para além da avaliação, vale ressaltar também o reconhecimento de si por parte dos discentes nas obras lidas e na figura do autor. Conforme explicitado por Chimamanda Ngozi Adichie, feminista e escritora nigeriana, é de extrema importância se reconhecer nos livros pois impede que uma história única com personagens pré-determinadas seja contada e recontada:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2019, p. 2).

Adichie ao se reconhecer nas histórias de escritores africanos, percebeu que sua existência nos livros era possível e que escrever também era, fazendo com que as histórias lidas fossem usadas para “empoderar e humanizar” em vez de “espoliar e caluniar”, tal qual o aluno que deixa de ver o livro como algo inacessível e incompatível com sua realidade e passa a vê-lo como uma possibilidade (Adichie, 2019, p. 2).

No que se refere às leis, resoluções e políticas públicas referentes à educação, sobretudo em espaços socioeducativos, é possível constatar que a educação não é pensada pelos professores que estão no chão da escola, que conhecem verdadeiramente a demanda dos discentes, o que resulta na precariedade da educação pública. Com isso, institutos e organizações da sociedade civil entram em cena com propostas que ignoram completamente a realidade escolar como os programas de correção de fluxo, por exemplo, que propõem um material didático em vez de um trabalho individualizado do professor regente com sua turma.

Ainda que os professores participem em algum momento do planejamento, isso se dá no campo das sugestões e, raramente, para não afirmar nunca, do veredito final.

Darcy Ribeiro afirmou que “a crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto” e para que possamos de fato sair desse projeto de precarização da educação pública, é preciso dar o protagonismo aos docentes e discentes, já que são eles que sabem exatamente o que há e o que falta, a fim de que a escola seja uma ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. Posfácio de Milton Hatoum – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AULETE, Caldas. Aulete Digital – **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete**, vs online, acessado em 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://aulete.com.br/> <Acessado em 28 de abril de 2023.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BIEHL, Adriana Vieira. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOUCHER, Françoize. **O Livro que Explica Tudo Sobre Seus Pais (Por que eles obrigam você a comer legumes e tudo mais)**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1ª ed. Pá de palavra.,2014.112 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. **Lei de Execução Penal**. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

_____. **Especial dos Direitos Humanos**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília: CONANDA, [2006].

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** 2ª Ed. São Paulo: Companhia do bolso, 2007. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Por-que-ler-os-cl%C3%A1ssicos/dp/8535911340> > Acessado em 14 de abril de 2023.

CAMPOS, A.; IRELAND, T. **Ler na prisão: entre portas, mundos e janelas**. Revista Educação Unisinos, Rio Grande do Sul, v25, p 1 -18 , 03/2021 Disponível em:<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21116/60748528>. Acesso em: 19 de junho de 2023.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

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

DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical**. DGIDC, Lisboa. 2011.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRÉZ (Org.). **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14.

FONSECA, J. B. **Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/uG5> < Acessado em 11 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete A. ET AL. **A atratividade da Carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas educacionais, São Paulo, nº 1, p. 139-209. 2010.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.

LAPO, F.; BUENO, B. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LOBATO, Monteiro. **Cidades mortas e outros contos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

_____. **Memórias da Emília**. 3 ed. São Paulo: Globinho, 2016.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LYRA, Diogo. **A república dos meninos, juventude, tráfico e virtude**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. 304 p.

MARQUES, I.B. **O aluno do PEJA e a leitura literária**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016

MARTINS, Geovani. **O Sol na Cabeça: contos**. São Paulo. 1a ed. Companhia das Letras, 2018.

MESQUITA, F. (2002). **As marcas do tempo**. Teresa, (3), 186-214. Disponível em: <https://shre.ink/uSj>

NAGY, W. Nagy, W. Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), **Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice** (pp. 27–44). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2005.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília. 2. ed. revisada. Brasília: MEC, 2008.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. São Paulo. Ed.34, 2009. 300 p.

PINTO, José M. R. **Remuneração Adequada do Professor – desafio à educação brasileira**. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009

RIO DE JANEIRO. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. **Diagnóstico da execução de medidas socioeducativas de meio fechado no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/uGg>

_____. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. **Resolução SEAP N° 621, de 01 de julho de 2016**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/uGW>

_____. Secretaria de Estado de Educação/ Departamento Geral de Ações Socioeducativas. **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/uSU>

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SEEDUC PLE. Disponível: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>. Acessado em 17 de maio de 2023.

SOUZA, R. e. (2018). **Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso**. *Signo*, 43(78), 78-90. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>

_____. **O sujeito leitor, esse enigma**. *Entre Letras*, v. 10, n. 2, p. 494 - 519, 17 nov. 2019. Disponível em: <https://shre.ink/uSK>

TEIXEIRA, C. J. P. **O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços**. Boletim 06, EJA e Educação Prisional. Salto para o Futuro – TV Escola. Brasília, SEED- -MEC, maio de 2007, p.14-21.

VAZ, S. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global editora. 2016.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.