



Revista da Universidade Vale do Rio Verde  
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362  
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

**Adriane Teresinha Sartori**

Professora da Faculdade de Letras da UFMG,  
adriane.sartori@gmail.com

**Marcelo Rodrigues de Lima**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos (FALE-UFMG) e professor  
da E. E. Dr. Raimundo Alves Torres, em Viçosa-  
MG, marcelorlima@outlook.com.br

**Pedro Henrique Souza da Silva**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos (FALE-UFMG).

## REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

### RESUMO

Os sujeitos-educandos do sistema socioeducativo somam-se às juventudes que constituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste trabalho, desenvolvido pelo viés da Linguística Aplicada, área considerada (in)disciplinar ao promover diálogos de vários campos do conhecimento, apresentamos, inicialmente, uma breve descrição sociopolítica da EJA, estabelecendo relações com práticas do sistema socioeducativo. Com base em alguns dados oficiais, investigamos quem são os sujeitos que ingressam no sistema socioeducativo de Belo Horizonte (BH) e destacamos elementos do processo de escolarização, articulados com outros marcadores sociais que os constituem. Os dados analisados indicam a necessidade de construção de práticas educacionais específicas que se sobreponham ao caráter punitivo das unidades socioeducativas, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e apontando para a valorização das múltiplas identidades. Nesse sentido, compartilhamos algumas aprendizagens construídas a partir de uma experiência de leitura literária em desenvolvimento em cinco unidades socioeducativas de BH, a fim de proporcionar visibilidade aos sujeitos e às práticas pedagógicas que geralmente são realizadas nas “frestas” de ambientes de restrição e privação de liberdade. Assim, buscamos contribuir para tornar possíveis na EJA, modalidade cada vez mais invisível na educação formal, outras práticas de letramento e outras pedagogias.

**Palavras-chave:** Juventudes. Educação de Jovens e Adultos. Sistema Socioeducativo. Letramentos. Leitura Literária.

## REFLECTIONS ON YOUTHS IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM AND THE RIGHT TO EDUCATION

### ABSTRACT

The student-subjects of the socio-educational system are part of the youths who constitute the Adult and Youth Education (EJA). In this work, developed from the perspective of Applied Linguistics, an area considered (in)disciplinary for promoting dialogues from various fields of knowledge, we initially present a brief sociopolitical description of EJA, establishing relations with practices of the socio-educational system. Based on some official data, we investigate who are the subjects who enter the socio-educational system of Belo Horizonte (BH) and highlight elements of the schooling process articulated with other social markers that constitute them. The analyzed data indicate the need to build educational practices that stand out in relation to the punitive character of socio-educational units, recognizing the subjects' singularities and promoting the appreciation of the multiple identities. In this sense, we share some learning experiences from a literary reading process in development in five socio-educational units of BH, in order to provide visibility to the subjects and the

pedagogical practices that are usually carried out in the “cracks” of environments of restriction and deprivation of liberty. Thus, we seek to contribute to making possible in EJA, an increasingly invisible modality in formal education, other literacy practices and other pedagogies.

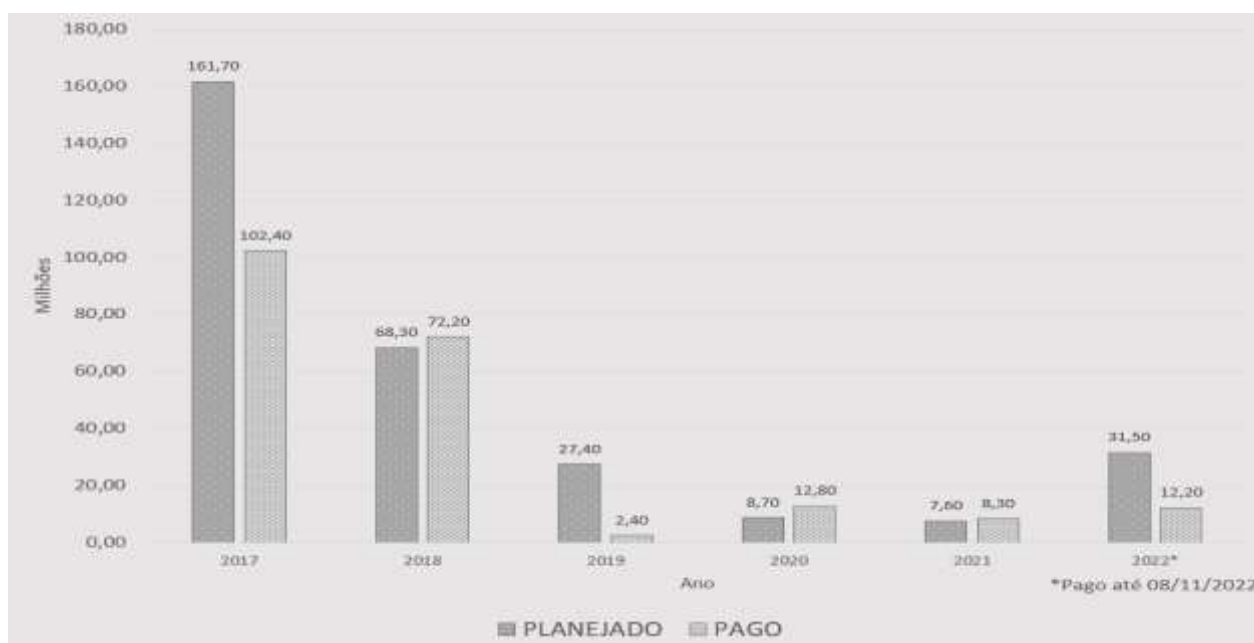
**Keywords:** Youths; Adult and Youth Education; Socio-Educational System; Literacy; Literary Reading.

## 1. INTRODUÇÃO<sup>i</sup>

É comum constatar, nos diversos discursos que constituem a nossa sociedade, noções que pregam “crise” na educação, de modo especial no que diz respeito aos estabelecimentos públicos de ensino. Não por acaso, os últimos governos ultraliberais elegeram como um dos seus alvos o ataque à educação pública. Um exemplo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um alvo privilegiado, se considerarmos o desinvestimento de recursos públicos e os sucessivos cortes de verbas, fatores limitantes da manutenção e, obviamente, da expansão de oferta.

Uma análise dos recursos públicos planejados e pagos na Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2022, conforme dados disponibilizados na plataforma on-line “Siga Brasil”, sob responsabilidade do Senado brasileiro, revela que houve uma redução de mais de 80% no orçamento destinado à EJA durante esse período de seis anos. Se até o final de 2022 essa modalidade de ensino não receber novo aporte de recursos, essa porcentagem será de apenas 11% quanto às verbas efetivamente aplicadas ao longo dos últimos anos – de 102,4 milhões em 2017 para 12,2 milhões em 2022.

**Gráfico 1** - Comparação entre Orçamento Planejado e Orçamento Pago para a Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2022



**Fonte:** Elaboração própria, com dados do SIGA Brasil.

A educação pública tem sido constantemente atacada também no seu princípio

de liberdade de “cátedra”, ou seja, o cerceamento à circulação de determinados conhecimentos tem

sido constante. Há disputa de valores culturais que tem expressão na política institucional, se pensarmos, por exemplo, em projetos aprovados em municípios e estados brasileiros denominados “escola sem partido”. Ouve-se, ainda, nesse sentido, efusivos discursos que propagam a defesa dos educandos dos “estragos” causados por Paulo Freire e pela suposta “doutrinação da esquerda”.

Historicamente, educação (cultura) é um campo de atividade privilegiado de informação, esclarecimento, uma esfera em que circulam discursos contra-hegemônicos que questionam o obscurantismo, as *fake news* e a desinformação. Restringir o acesso à educação e “controlar” o que pode ser dito/ensinado são ações basilares para que um projeto de extrema-direita se estabeleça e se mantenha, porque, como afirmam Rudá Ricci e Luís Carlos Petry, o primeiro sociólogo e o segundo psicanalista, em obra produzida recentemente (RICCI; PETRY, 2022), movimentos de extrema-direita têm a cultura como seu campo de batalha.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos, com recursos públicos insuficientes e acusada de implementar a “metodologia de Paulo Freire” – também por isso o investimento é insignificante – merece atenção de pesquisadores de todas as áreas para mantê-la na agenda da educação pública como forma de garantir o direito à educação a quem sofre todo o tipo de exclusão.

A população brasileira procura por vagas em Educação de Jovens e Adultos. Segundo dados do Censo Escolar de 2021,

De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 2022, p. 27).

Esses dados comprovam, então, que há mais jovens e adultos em busca da formação escolar na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, dados que figuram no Censo Escolar de 2021 apresentam uma vertiginosa queda nos índices de matrícula. O cômputo geral revela um decréscimo de quase 18% no índice total, visto que em 2020 tivemos 3.598.716 educandos e, em 2021, apenas 2.962.322 pessoas matriculadas nessa modalidade de educação formal. Na etapa do ensino fundamental, a queda foi maior, 20,61%, enquanto no ensino médio, 13,23%. Dessa forma, é perceptível o descompasso entre a necessidade da oferta da EJA e a matrícula efetivada. O desinvestimento aprofunda o problema, quando políticas públicas com largo espectro de aporte financeiro deveriam ter sido implementadas.

Jovens são predominantes na EJA. Segundo o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, no seu Art. 1º. §1º, “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Vinte anos é a idade média dos estudantes que cursam essa modalidade; mais precisamente, em 2020, 20 anos no final do Ensino Fundamental e 23 no Ensino Médio (BRASIL, 2021, p. 28). Em 2021, 25 é a idade média dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 24 do Ensino Médio (BRASIL, 2022, p. 27). Embora, em 2021, a idade média do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio tenha sido mais alta que em 2020, os dados comprovam que são jovens que frequentam a EJA. Apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há a predominância de adultos – 42 anos foi a idade média em 2020 e 45 em 2021, conforme dados apresentados nos dois relatórios citados acima.

Uma proposta de Educação de Jovens e Adultos deveria contemplar também as unidades socioeducativas, locais que abrigam sujeitos autores de atos infracionais até 18 anos incompletos. É importante registrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) definiu ambientes educativos como apropriados para receber adolescentes autores de atos infracionais. De acordo com esse documento (BRASIL, 1990):

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

No Estado de Minas Gerais, há 26 unidades de internação e internação provisória, sendo 9 em Belo Horizonte e o restante no interior do Estado. São 17 casas de semiliberdade, 7 na Capital e 10 em diferentes cidades do interior - apenas em Juiz de Fora há 2, nas outras, uma única (MINAS GERAIS, 2022b).

Em Belo Horizonte, o adolescente, acusado de autoria de ato infracional, é recebido no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA-BH), um único espaço físico em que há uma equipe interinstitucional, composta por Juízes de Direito (Vara de Atos Infracionais da Infância e da Juventude de Belo Horizonte e Corregedoria-Geral de Justiça), Promotores de Justiça (Promotoria da Infância e da Juventude de Belo Horizonte), Defensores Públicos, Delegados de Polícia (Delegacia de Orientação e Proteção à Criança e ao Adolescente), Polícia Militar e funcionários da

Subsecretaria de Estado de Atendimento às Medidas Socioeducativas e da Prefeitura Municipal.

Os principais dados constituintes de um perfil do jovem que ingressa no CIA-BH – dados socioeconômicos, atos infracionais cometidos, tempo de decisão da medida, entre outros – são divulgados anualmente em relatórios específicos. Uma análise desses relatórios, portanto, pode nos ajudar a caracterizar esse grupo de jovens e compreender alguns aspectos de suas vivências socioculturais.

Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é analisar quem são os sujeitos que chegam ao CIA-BH, por meio da apresentação de dados presentes no Relatório Estatístico 2021 (MINAS GERAIS, 2022a) e, a partir desse perfil, destacar alguns elementos do processo de escolarização desses sujeitos. Além disso, pretendemos apresentar alguns apontamentos, algumas aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento de um projeto de leitura literária em algumas unidades de Belo Horizonte, afinal, propostas pedagógicas alternativas são necessárias para essa juventude excluída de direitos sociais ao longo de sua existência.

Em última instância, pretendemos dar visibilidade aos sujeitos e, concomitantemente, às práticas pedagógicas que, geralmente, são realizadas nas “frestas” de ambientes de restrição e privação de liberdade, contribuindo para que outras práticas de letramento, outras pedagogias sejam vislumbradas como possíveis na Educação de Jovens e Adultos, modalidade cada vez mais – ela também – invisível na educação formal.

Nosso olhar é o da Linguística Aplicada, área considerada indisciplinar, porque promove o diálogo de vários campos do conhecimento. Move-

se do centro “para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 51). Assim, apostamos na análise de práticas de modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que vê toda utilização da língua(gem) como prática social.

## **2. OS SUJEITOS-EDUCANDOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

As identidades dos sujeitos-educandos do sistema socioeducativo são construídas, sócio-historicamente, no campo discursivo de diversas práticas sociais e de dispositivos legais. No contexto brasileiro, durante vigência do Código de Menores (BRASIL, 1979), esses adolescentes e jovens, denominados de “menores em situação irregular”, eram construídos discursivamente como sujeitos “com desvio de conduta”, em virtude de “grave inadaptação familiar ou comunitária”, “autores de infração penal”, ou seja, sujeitos “inadaptados” e “infratores”, foco de vigilância e correção. Os discursos colocavam em primeiro plano o “sujeito-problema”, consequência da situação socioeconômica, por vezes, enfatizando a relação de “abandono-pobreza-marginalidade” (MINAS GERAIS, 2017, p. 9). Conforme estudos da cientista social Paula Caldas (2012), até a década de 80, vigorou uma política direcionada “à criminalização da pobreza”, em que “vulnerabilidades sociais [...] eram enfrentadas como ‘caso de polícia’, numa ótica repressora, sem qualquer atenção aos seus direitos enquanto sujeitos em desenvolvimento” (CALDAS, 2012, p. 73).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em julho de 1990, representou um avanço não só nas práticas jurídicas, mas também nas construções das identidades sociodiscursivas desses sujeitos, ao colocar em segundo-plano a identidade de “sujeito-autor de atos infracionais” e dar proeminência ao “sujeito de direito à proteção integral”. Conforme destacado no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016), os movimentos sociais organizados foram agentes fundamentais na construção da mudança legislativa e na produção de novos discursos sobre esses sujeitos, impactando positivamente as práticas jurídicas. A partir dessas mudanças, “as respostas sancionatório-educativas passam a estar focadas no fato cometido e não nas características do sujeito” (MINAS GERAIS, 2016, p. 10) – o próprio movimento discursivo de substituir “infratores” por “autores de atos infracionais” reflete a mudança de perspectiva.

Compreendemos os sujeitos-educandos do sistema socioeducativo como sujeitos de direito à educação pública e de qualidade, ao respeito e à dignidade. Nesse sentido, dialogamos com o Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017), que tematiza o sistema socioeducativo na subseção “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”. Ao incluir a situação de sujeitos em conflito com a lei nessa subseção, entende-se que “o princípio da proteção deve ser resguardado e o respeito e a dignidade assegurados” (MINAS GERAIS, 2017, p. 60) também a esses sujeitos.

O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais apresenta informações gerais para traçar um perfil

dos sujeitos do sistema socioeducativo mineiro, com dados até 2013, como percentual da população de adolescentes atendidos e distribuição percentual por sexo, idade, raça/cor autodeclarada, renda, estado civil, escolaridade, taxa de distorção idade-série, situação profissional e ato infracional cometido (MINAS GERAIS, 2017, p. 42-49).

Neste trabalho, mobilizamos alguns dados disponibilizados no “Relatório Estatístico – Vara Infracional da Infância e da Juventude” (MINAS GERAIS, 2022a), publicado pela Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, para mapear quem são os sujeitos-educandos no sistema socioeducativo belo-horizontino e refletir, em seguida, sobre a necessidade de (novas) pedagogias que possam ser construídas para/com esses sujeitos. Nesta reflexão, dados relacionados aos atos infracionais são colocados em segundo plano; interessa-nos, para práticas educativas emancipatórias, os “sujeitos de direito à educação”.

Os adolescentes e jovens encaminhados ao CIA-BH são, predominantemente, do sexo masculino (86,39%) e com idade entre 16 e 17 anos. Vale destacar que marcadores sociais como identidade de gênero e sexualidade são excluídos do relatório. Essa lacuna impossibilita conhecer vivências importantes que constituem ontologicamente esses sujeitos. São dados essenciais para a construção e efetivação de políticas públicas de respeito à diversidade no espaço socioeducativo. Outros marcadores sociais como tamanho, deficiência e religião – importantes para discussões acerca da gordofobia, do capacitismo e da intolerância religiosa – também são negligenciados. Ademais, com relação ao marcador Deficiência, a Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dezembro de 2021, em seu Art. 13, prevê o Atendimento Educacional

Especializado aos educandos com deficiência nas escolas em Unidades Socioeducativas, o que corrobora a necessidade de levantamento de dados sobre quem são os sujeitos com necessidades educacionais específicas.

Com relação às características étnico-raciais, 64,45% declararam-se pardos, 23,85% pretos e 9,86% brancos – vale citar que 1,5% não respondeu/não sabe como se identificar. Em diálogo com Gláucia Figueiredo (2007, p. 169), o pesquisador Natalino Silva aponta que a compreensão da identidade étnico-racial remete ao sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a ideia de pertencer a um grupo possibilita pensarmos “a identidade na perspectiva da pluralidade e dos processos de reestruturações identitárias que ocorrem na nossa relação com o outro e que nos permitem construir uma ideia singular de nós mesmos” (SILVA, 2010, p. 29). Em sua pesquisa, o autor confirma a predominância de sujeitos negros na EJA e denuncia a invisibilidade da questão racial em práticas pedagógicas.

Sobre a situação socioeconômica, 27,29% exerciam algum trabalho remunerado. Com relação à renda mensal, 87,4% declararam até 1 salário-mínimo; 5,88%, de 1 a 2 salários e 1,68% dos entrevistados informaram não ter renda. Sobre o tipo de moradia, há predominância de casa (81,88%) – 8,94% moram em apartamentos; 5,73%, em barracões; 1,38%, em abrigos e 1,15%, em trajetória de rua. Ainda com relação à habitação, sobre a natureza da propriedade, 61,93 informaram propriedade própria, 28,44% alugada, 5,27% cedida e 0,46% ocupada.

Outro dado importante é o acesso à documentação: somente 33,25% declararam possuir Certidão de Nascimento; 27,78% e 26,82% afirmaram ter, respectivamente, RG e CPF. A

ausência desses documentos impossibilita a esses sujeitos o acesso a vários serviços públicos, bem como a aquisição de outros documentos. Ter posse de documento significa, também, tornar-se “sujeito visível” na sociedade.

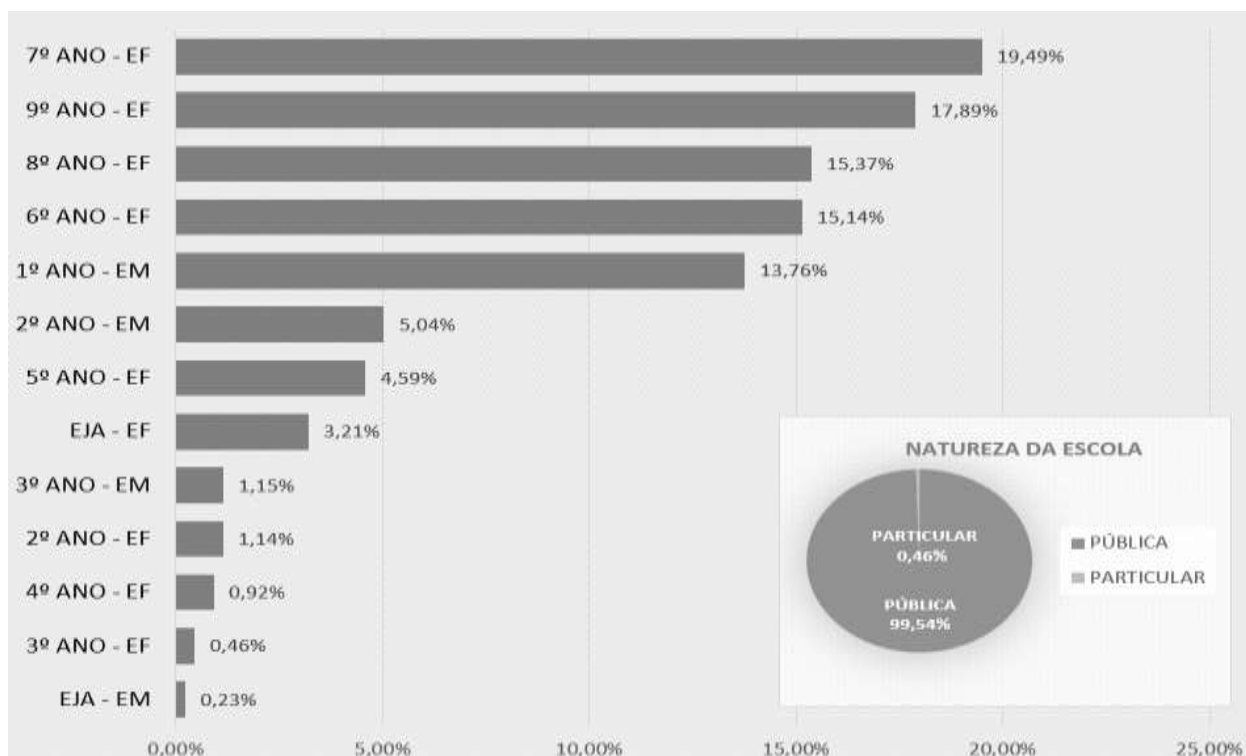
Informações sobre estado civil, paternidade/maternidade e gravidez também são contempladas no relatório: 98,85% afirmaram ser solteiros; 0,23%, casados; 0,23%, separados e 0,69%, em união estável. Dos entrevistados, 5,04%

já são pais e 4,55% informaram situação de gravidez.

O relatório apresenta ainda dados sobre a utilização de drogas: 41,30% declararam consumo de maconha; 20,85%, ingestão de álcool; e 16,44%, uso de tabaco/cigarro. Foram citados também: cocaína (3,04%), solventes (2,35%), crack (0,83%), êxtase (1,24%) e psicofármacos (1,93%).

A escolaridade é outro importante marcador da diferença analisado e apresentado no relatório:

**Gráfico 2** - Escolaridade dos Adolescentes/Jovens inseridos no CIA-BH em 2021



**Fonte:** Relatório Estatístico 2021 | CIA-BH (MINAS GERAIS, 2022a, p. 47). Adaptado.

Os dados referem-se ao ano /etapa de ensino que os adolescentes/jovens indicaram cursar no momento da entrevista ou ao último ano/etapa que cursaram antes do ingresso no CIA-BH. Constata-se que quase 68% dos adolescentes/jovens não concluíram a etapa Ensino Fundamental Anos Finais. Conforme a Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dez. de 2021, as Unidades Socioeducativas mineiras devem ofertar

o Ensino Fundamental a esses sujeitos, por meio de “turmas de correção de fluxo”:

I - Correção de Fluxo Anos Iniciais: destina-se a adolescentes e jovens que não finalizaram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que ainda não consolidaram os processos estruturais da alfabetização.

II - Correção de Fluxo Anos Finais 1º período: destina-se a adolescentes e jovens do 6º e o 7º anos que possuam conhecimentos, habilidades e competências compatíveis com o esse ciclo de aprendizagem.

III - Correção de Fluxo Anos Finais 2º período: destina-se a adolescentes e jovens do 8º e 9º anos que possuam conhecimentos, habilidades

e competências compatíveis com esse ciclo de aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2021, p. 4).

Com relação à natureza da escola, 99,54% são oriundos da rede pública de ensino. Esses dados comprovam a necessidade de políticas educacionais específicas para os sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas. A Resolução Conjunta SEE/SEJUSP, nº 09 de dezembro de 2021, enfatiza a importância da prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos adolescentes e jovens, reconhecendo as singularidades dos sujeitos e apontando para a valorização das múltiplas identidades, ou seja, o aparato jurídico prevê uma escola apropriada para a realidade singular do sistema socioeducativo, embora a prática quase nunca reflita os preceitos legais.

Na introdução do Relatório Estatístico 2021, a Juíza Riza Aparecida Nery, Titular da Vara Infração da Infância e da Juventude de Belo Horizonte, pontua que “as propostas de prevenção devem estar em sintonia com as necessidades da população local, conhecendo as peculiaridades de cada comunidade” e que [...] “os novos conhecimentos trouxeram novas maneiras de enfrentar o problema da delinquência infanto-juvenil, que não seja somente a repressão, como no passado” (MINAS GERAIS, 2022a, p. 8). Na mesma esteira, afirmamos que as práticas educativas devem considerar os sujeitos-educandos de cada ambiente educativo. Os adolescentes e jovens de espaços socioeducativos são sujeitos do direito a uma aprendizagem socialmente significativa. Portanto, no contexto da EJA, esses novos sujeitos demandam a construção coletiva de (outras) pedagogias.

### **3. OUTROS SUJEITOS/OUTRAS PEDAGOGIAS OU DESAPRENDER A ENSINAR**

Os adolescentes e jovens das unidades socioeducativas frequentam a escola existente nesse ambiente, normalmente um “segundo endereço” de uma instituição de “fora” do sistema. As limitações do modelo conservador de educação estão presentes na escola do interior do sistema socioeducativo que não consegue romper com práticas tradicionais, (re)produzindo o padrão das instituições extra-sistema, apesar de a legislação prever outras formas de organização escolar.

Os dados que apresentamos desses educandos, mesmo que não nos forneçam outras informações sobre o contexto dessas pessoas, nos permitem refletir, a partir de cruzamentos como raça, classe e escolaridade, sobre a necessidade de firmarmos o ensino em espaços socioeducativos a partir da noção de outras pedagogias, que valorizem os saberes de mundo desses adolescentes e jovens. Torna-se, assim, fundamental darmos andamento a debates acerca da necessidade de uma escola que questione a educação hegemônica, que se oponha ao modelo colonizador, além de assumirmos a tarefa (urgente) de descolonizarmos a educação, a partir do exercício de desaprendermos o cânone ocidental-colonizador.

O pressuposto fundamental da necessidade de outras práticas/outras pedagogias está na compreensão de que vivenciamos um distanciamento sobre o que é pensado como modelo educacional e os sujeitos que de fato chegam às escolas, estejam elas em unidades de restrição e privação de liberdade ou não. Nesse sentido, como afirma Miguel Arroyo (2004), as imagens solidificadas sobre professores e



educandos estão “quebradas”, pois ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem são outros.

Aos educadores não cabe mais a utilização de metáforas que os veem “como jardineiros ou artistas que irão cultivar, ou moldar a próxima geração”, parte de um processo de desprofissionalização da docência e de romantização do “ser professor”. Aos educandos, rótulos como “incultos”, “ignorantes”, “tábulas rasas” - atribuídos em uma perspectiva de educação bancária - opõem-se a uma educação humanizante e emancipatória, em que os sujeitos não são recipientes de depósito de conhecimento, mas protagonistas na/da tessitura coletiva de saberes. Nesse ponto, é fundamental compreender as humanidades dos sujeitos-educandos, dialogar com as suas “[...] leituras do mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de trabalho [...]”, de maneira a entender-aprender que tais leituras “[...] estão coladas aos resultados de suas resistências e suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas” (ARROYO, 2012, p. 15).

Além disso, é preciso compreender que esses sujeitos trazem outras formas de pensar o mundo, conseqüentemente, nos exigem outras pedagogias (ARROYO, 2012). Nessa mesma trilha, o intelectual Muniz Sodré (2012) evidencia as raízes colonizadoras do modelo escolar vigente em nosso país e aponta para a necessidade de descolonizarmos a educação:

Descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro bem sintetizado na expressão “pan-Europa”. Esse movimento traz consigo igualmente a *descolonização da crítica*, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro (SODRÉ, 2012, p. 19).

Talvez uma ideia freireana possa sintetizar o exposto: fazer uma educação “com” e não “para” esses sujeitos. Precisamos nos afastar do regime do “um” evocado pela razão colonizadora e sua pretensão totalizante, para pensarmos uma pedagogia que seja oriunda de outros locais de produção de saber, uma pedagogia que emerja dos territórios de reexistências cotidianas.

Nita Freire, em considerações sobre “A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire” (2021), contribui para uma reflexão sobre a educação em espaços socioeducativos que não seja balizada pela lógica da instituição encarceradora, ao contrário, seja uma educação pautada pela “boniteza” do mundo e suas outras leituras. Essa tarefa que acontece no esperar da ação cotidiana, na possibilidade de uma leitura de um mundo “[...] aberto que poderia ser o mundo da boniteza ética, estética, política, da generosidade, da tolerância e do respeito à dignidade humana, em contraposição ao mundo fechado sem diálogo, sem ter o Tu como o Não-Eu com o qual dividiria o mundo da beleza, do respeito e da solidariedade” (FREIRE, 2021, p. 35).

Os pontos destacados por Nita Freire nos possibilitam questionar a pretensa universalidade dos currículos escolares, os quais procuram homogeneizar os educandos, silenciar as suas singularidades. Em resposta a esse contexto monológico do saber-ser que podemos sintetizar na conjunção “ou”, de sorte a reproduzir as leituras dicotômicas de mundo, dos binarismos excludentes, evocamos o regime do “e”, pois entendemos que há múltiplas possibilidades de ser-estar no mundo.

Nessa perspectiva, Renato Nogueira (2012) destaca uma concepção de ensino que “[...] reconhece as modificações e reacomodações das

relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins” (NOGUERA, 2012, p. 71). Para ele, é necessário que pensemos uma concepção de ensino a partir da noção da pluriversalidade, isto é, que evoque os diversos “universos” que o projeto colonial silenciou e questione a ideia excludente de universal, contida nos currículos que nos servem como parâmetro de ensino.

Justamente pelo nosso modelo hegemônico e excludente de ensino, precisamos “desaprender” a ensinar. Nesse sentido, é necessário pensar o processo de descolonização em sua radicalidade, nos entendermos como sujeitos em um tempo histórico para lançar “uma careta de negação frente ao rosto sério do projeto colonial”, ou necessitamos “desaprender do cânone” (RUFINO, 2021) e dessa forma:

[...] contestar o monopólio discursivo e o cerceamento da experiência em determinadas ditas aprendizagens. Cabe dizer que essa atitude não encontra aderência com certas retóricas negacionistas. Negacear firmando uma desaprendizagem encarna um saber capoeirístico que chama para o jogo e diálogo com o diferente, encontra soluções saltando no vazio, ocupando espaços que não se esperava. Esse ato problematiza e interroga o que se coloca como a última verdade das coisas. Dito isso, saio na seguinte defesa: desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos (RUFINO, 2021, p. 14).

Por fim, enfatizamos que as possibilidades de construções coletivas horizontais de (outras) pedagogias são múltiplas, atravessadas pelos sujeitos, saberes próprios e experiências de vida. Nessa perspectiva, construir alternativas com a intenção de humanizar as práticas que acontecem nas unidades socioeducativas pode constituir-se uma experiência significativa para adolescentes e

jovens marginalizados, acostumados ao isolamento, ao silêncio, à exclusão.

#### **4. PRÁTICA DE LEITURA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

As práticas de leitura na escola – vale reafirmar a quase ausência de propostas específicas para ambientes de restrição e privação de liberdade – estão baseadas no modelo autônomo de letramento, pois “[...] a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, 2014, p. 129). Como contraponto a esse modelo escolar, Street apresenta o modelo ideológico, que define o uso da língua, mais especificamente, da escrita, como uma prática social situada, histórica e própria de uma comunidade. É evidente que, nessa perspectiva, os estudos a respeito de letramentos – o autor opta pela utilização do termo no plural – voltam-se para o uso que diferentes sujeitos fazem da escrita em seus também diferentes contextos históricos e culturais.

A experiência que vamos apresentar neste trabalho foca a leitura literária em uma perspectiva de modelo ideológico de letramentos. À primeira vista, pode parecer mero atendimento a propostas curriculares tradicionais (coloniais), mas, ao nos debruçarmos sobre alguns aspectos dos meandros de sua realização, perceberemos que se trata de uma prática significativa, que está na contramão do consumo de produtos “úteis” – qual a “utilidade” da literatura? – e de atividades individuais competitivas; baseia-se, portanto, na valorização de práticas colaborativas de socialização de saberes (de leituras). O motivo principal da proposta está em garantir o direito à educação, à cultura e à

literatura, como defende Cândido (2011), aos adolescentes e jovens em unidades socioeducativas. Nesses ambientes, os educandos têm na escola um ponto de referência de vida; nada mais importante, portanto, que busquemos construir outras pedagogias e outras práticas de letramento.

Desde 2019, estamos desenvolvendo o projeto intitulado "Ensinar Língua Portuguesa a Adolescentes em Unidades Socioeducativas", ligado à Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo germe inicial foi a defesa de dissertação de Mariotides Gomes Bezerra, no Mestrado Profissional em Letras, na qual a autora analisa uma experiência de leitura literária na escola de "segundo endereço" (BEZERRA, 2019). Atualmente, o projeto está em desenvolvimento em cinco unidades socioeducativas de Belo Horizonte e volta-se fundamentalmente à discussão do ensino de língua portuguesa com professores da área de linguagens e responsáveis por bibliotecas. Ao longo do desenvolvimento do projeto, construímos algumas aprendizagens sobre experiências de leitura literária nesses ambientes de privação de liberdade.

Inicialmente, destacamos a necessidade de cada adolescente e jovem ter acesso a um exemplar do livro físico em mãos. Esse gesto, por mais simples que possa parecer, reveste-se de singular importância, porque não se trata de ouvir a leitura de um outro (professor ou colega), mas de ter a possibilidade de dialogar diretamente com o "autor" do texto. Leitura, nessa perspectiva, é uma atividade discursiva de dois sujeitos sociais – e as vozes de muitos outros que foram apropriadas por eles. Os sentidos são construídos nesse encontro, não estão nem na mente do autor, nem na mente do

interlocutor, estão na interação, no diálogo estabelecido (BAKHTIN, 1986).

A entrada de livros nas unidades socioeducativas gera embates, não se estabelece sem abalar o esquema de segurança, visto que há necessidade de se ter o consentimento da área para que o livro entre e permaneça com o educando no alojamento.

Também é importante que os exemplares entregues estejam em bom estado; livros novos são recebidos com muita surpresa pelos jovens. Dessa forma, o livro em bom estado ganha um valor simbólico importante, trata-se da valorização do próprio jovem que o lerá.

Ainda sobre esse aspecto de entrega de um livro ao jovem, é fundamental ressaltar que essa escolha carrega um outro valor simbólico de valorização e reconhecimento: são jovens, e o material didático-pedagógico não pode identificá-los como "infantis". Em outras palavras, apesar de estarmos nos referindo a adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, e eles estejam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são jovens, não podem ter como material escolar apenas frases ou textos curtos, por serem considerados incapazes de lidar com textos mais extensos.

Uma das questões mais complexas envolvidas na disponibilização de livros é a escolha dos títulos. Sabemos que, para Paulo Freire, os grupos que se constituem comunidades de aprendizagem precisam criar suas próprias dinâmicas de trabalho e os seus próprios "conteúdos" de estudo, isto é, educadores e educandos precisam encontrar seus temas geradores. Compreendemos que os livros (as temáticas) devem emergir dessa escuta coletiva das necessidades e desejos do próprio grupo, no entanto há pouca "fala" em unidades

socioeducativas. “A prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar”, prevista no Art. 4º. da Resolução nº 03/2016 (BRASIL, 2016) e Art. 2º da Resolução Nº 09/2021 (MINAS GERAIS, 2021) carece de execução no interior das unidades, onde impera um caráter “punitivo”, “repressor”, que determina o que é selecionado como conteúdo ou como atividade. Na visão de um sistema repressor e de controle de disciplina, deve imperar o silêncio e afastar do educando um objeto de lazer, ou algo que possa se transformar em “objeto perigoso”, como, por exemplo, o livro.

Tentativas de dialogar sobre livros, a fim de construir um cenário de histórias de leitura – em sentido amplo – dos educandos do sistema socioeducativo nos mostram que, normalmente, os jovens não têm memória de títulos de livros lidos na escola extra-sistema. Tal fato merece uma análise cuidadosa de pesquisadores para compreendê-lo na sua complexidade, mas à primeira vista poderíamos dizer que nossos jovens permaneceram pouco tempo na escola, suas histórias de exclusão (faltas, evasão, reprovação – expulsão?), aliadas à frequência em instituições carentes de recursos – muitas sequer têm biblioteca – e a “conteúdos programáticos” pré-determinados – modelo colonial de educação –, que ditam o que os educadores devem ensinar, todos esses fatores inviabilizam a rica circulação de textos literários na escola, mesmo no ensino fundamental.

Nossas experiências registram que a principal referência de “livro” dos adolescentes e jovens é a Bíblia, texto presente em distintas instituições religiosas. Isso não significa que não desejem participar de práticas de letramento que sejam valorizadas na sociedade, ao contrário, buscaram, no seu tempo de escola regular, ser incluídos, participando dos eventos propostos.

Entretanto, alguns assumiram o rótulo de “fracassado” por não terem aprendido o que um currículo hegemônico, dominante e colonizador convencionou como “conhecimento legitimado”, no tempo esperado e determinado por uma política educacional orientada pela lógica capitalista; outros precisaram abandonar a escola para trabalhar; alguns ainda foram “expulsos” do ambiente escolar por não serem corpos importantes em um sistema que, por vezes, (re)produz racismo, machismo, homofobia, transfobia e tantas outras violências; a maioria, com base em nossos diálogos e experiências com adolescentes e jovens da EJA, assume a ruptura com os estudos como um ato de escolha particular, individual, não como problema do sistema.

Cabe ao educador, então, diante da falta de acesso a obras literárias, sugerir títulos que possam ser lidos por todos. Dois livros muito bem recebidos no sistema socioeducativo, conforme pesquisa realizada por Bezerra (2017), foram “O Contador de Histórias”, de Roberto Carlos Ramos, e “Na Minha Pele”, de Lázaro Ramos. Desde o primeiro contato com esses textos – cada educando com o seu exemplar – percebemos o acerto da escolha. Ao folhear as páginas do livro “O Contador de História”, imediatamente os jovens identificaram as imagens e, diante delas, estabeleceram relações entre o que experienciavam e o que o protagonista viveu nos seus tempos de Febem. Já a identificação com o segundo texto se deu pela imagem da capa: o Mister Brau, personagem principal de um programa de TV, “um preto como a gente”.

Há um pressuposto no trabalho que realizamos: operar com uma concepção ampla de literatura, conforme apregoa Cândido (2011, p. 176),

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as manifestações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Nessa visão ampla de literatura, todos somos produtores e consumidores de literatura, porque “não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato sem alguma espécie de fabulação”.

Nesse sentido, não restringimos a seleção dos textos à temática ou ao autor, ou ao gênero literário. Exemplos de textos diversos, de várias temáticas, de vários gêneros e autores são importantes, já que não apenas o cânone é literatura.

Um outro aspecto significativo diz respeito à realização de encontros de socialização de leituras. Se o contato direto do educando com o texto é essencial, pois não se trata de ouvir uma história, mas de lê-la, também é essencial que sejam realizadas rodas de conversa, encontros para o compartilhamento das leituras realizadas. Cosson (2006) sugere que, diante de uma obra extensa, o educador combine com os educandos a realização de intervalos, para que a leitura possa ser realizada fora do ambiente escolar e, ao final de cada intervalo, sejam realizadas atividades específicas, curtas, visando discutir dúvidas que porventura possam surgir entre os participantes do grupo de leitura. Também nesse momento, no espaço socioeducativo, o educador pode ser confrontado pelos agentes de segurança, que interpretam a reunião de jovens como ameaça à ordem.

As rodas de conversa são muito esperadas pelos adolescentes e jovens, rompem a monotonia da escola e permitem o diálogo entre sujeitos de alojamentos distintos. Nesses encontros, diferentes leituras são compartilhadas, opiniões são confrontadas e relações entre ficção e realidade

podem vir à tona, ampliando os horizontes de todos.

## 5. PARA SEGUIR REFLETINDO...

Como evidenciamos, os investimentos públicos na Educação de Jovens e Adultos são insuficientes e vêm sendo cada vez mais subtraídos desde a chegada ao poder de governos que têm como ideário político a precarização da educação (e da cultura). Esse fato impede a manutenção e a expansão da oferta, justamente em um período singular em que há mais jovens buscando essa modalidade de ensino. Os dados confirmam que há uma EJA cada vez mais jovem na escola.

Em unidades socioeducativas, estão adolescentes e jovens que integram as novas juventudes da EJA. Os dados que apresentamos tornam explícita a exclusão social de negros e pobres, embora as estatísticas não nos permitam analisar informações mais complexas desses sujeitos, como sexualidade, gênero e religiosidade. Os números comprovam, porém, a exclusão do contexto escolar formal, fato que sugere a necessidade de a modalidade construir propostas alternativas que se sobreponham ao caráter punitivo do sistema socioeducativo.

Uma possibilidade é dar acesso a livros e, por meio de suas histórias, dialogar sobre vidas, tão iguais e tão singulares, tão individuais e tão sociais. Não se trata de atribuir à literatura e à própria escola um caráter salvacionista, redentor, poder que elas não têm. Trata-se de compreender a literatura e a escola como produtos histórico-culturais e direitos humanos.

Para construir outras pedagogias, é essencial desaprender a ensinar, caminhar em direção a uma educação pautada na agência dos

sujeitos, na descolonização do saber-ser. *Esperançamos* poder contribuir para as reflexões acerca de uma educação emancipatória e compromissada com esses sujeitos, que privilegie a construção de práticas de leitura e escrita significativas em ambientes socioeducativos, de maneira que todos possam experimentar as próprias potências de viver e (por que não?) de produzir mudanças em seus contextos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BEZERRA, Mariotides Gomes de. **Leitura e liberdade: o texto literário na escola socioeducativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/resolucao\\_cne\\_13\\_2016\\_diretrizes\\_para\\_atendimento\\_escolar\\_de\\_jovens\\_infratores\\_em\\_cumprimento\\_de\\_medidas\\_socioeducativa.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/resolucao_cne_13_2016_diretrizes_para_atendimento_escolar_de_jovens_infratores_em_cumprimento_de_medidas_socioeducativa.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso: 18 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1979-1979/16697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1979-1979/16697.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2020**. Brasília, 29 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2021**. Brasília, 31 de janeiro de 2022.
- CALDAS, Paula da Silva. O Paradigma dos novos movimentos sociais para a defesa dos direitos da criança e do adolescente: breves análises. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 18, n. 2, p. 69-78, jul.-dez./2012. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/759>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Nita. A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire. SILVA, Walesson Gomes da; OLIVEIRA, Heli Sabino de (Org). **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador**. Belo Horizonte: Saceré, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Vara Infracional da Infância e da Juventude de Belo Horizonte. Comissariado Infracional [de] Belo Horizonte. Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional. Setor de Pesquisa Infracional. **Relatório Estatístico 2021**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2022a. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/institucional/infancia-e-juventude/#.YQFV7Y5KjIV>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Unidades socioeducativas**. 2022b. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/socioeducativo/2013-07-15-23-12-47>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Resolução conjunta nº 9, de 17/12/2021**. Estabelece as normas conjuntas e as diretrizes para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida

socioeducativa no Estado de Minas Gerais. Disponível em:  
[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20S EE\\_SEJUSP\\_%20N%C2%BA%2009,%20DE%2017%20DE%20ZEMBRO%20DE%202021.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20S EE_SEJUSP_%20N%C2%BA%2009,%20DE%2017%20DE%20ZEMBRO%20DE%202021.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

MINAS GERAIS. CEDCA/MG. **Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de Minas Gerais**. Belo Horizonte: CEDCA/MG; Instituto DH, 2017. Disponível em: <http://conselhos.social.mg.gov.br/cedca/images/publicacoes/plano-decenal.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**. SEDS/Secretaria de Estado de Defesa Social. Belo Horizonte: SEDS/SUASE, 2016. Disponível em: <http://conselhos.social.mg.gov.br/cedca/images/publicacoes/plano-decenal-2016.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, maio-out/ 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RICCI, Rudá; PETRY, Luís Carlos. **Sobre o mecanismo do terrorismo político-fascista: a violência estocástica da serpente do fascismo**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Instituto Humanitas Unisinos, 2022. (Cadernos IHU ideias, n. 338, v. 20). Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/338cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

---

**Adriane Teresinha Sartori** é professora da Faculdade de Letras da UFMG e atua na área de Linguística Aplicada – Português como Língua Materna, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Desenvolveu pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada na UNICAMP. Têm experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, em atividades de pesquisa e extensão relacionadas à temática dos letramentos críticos, do ensino de leitura, de gramática/análise linguística e de escrita na educação básica, bem como da formação de professores de língua portuguesa em ambientes de privação de liberdade (unidades socioeducativas e hospitais).

---

---

**Marcelo Rodrigues de Lima** é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/FALE-UFMG). Bolsista CAPES. Professor na Educação Básica, na E. E. Dr. Raimundo Alves Torres.

---

---

**Pedro Henrique Souza da Silva** é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/FALE-UFMG). Bolsista CAPES.

---

<sup>i</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.