

A Leitura para o Letramento Crítico: uma prática educativa em um centro socioeducativo de Manaus

Bianca Luniere Vilaça*

Resumo: Esta pesquisa objetiva compreender as contribuições da prática de leitura de poemas como meio para o desenvolvimento do Letramento Crítico (LC), através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em um centro socioeducativo de internação feminina. Como metodologia, empregamos a pesquisa de campo, tendo como *corpus* as narrativas discentes. Entre os resultados, constatamos que a leitura de poemas possibilitou um diálogo com temas diversos, que, consequentemente, levaram a um crescimento da reflexão crítica e da expressividade linguística das adolescentes. Com isso, situamos a leitura como prática educativa promotora de reflexão do contexto individual e coletivo – proposta do Letramento Crítico.

Palavras-chave: Leitura; Letramento Crítico; Práticas educativas em contexto socioeducativo.

Abstract: This study aims to comprehend the contributions of the practice of reading poems as a way to develop Critical Literacy (CL), through the analysis of a Reading Circle with adolescents serving socio-educational measures, in a female socio-educational internment center. The research used a field study methodology, using the students' narratives as the *corpus*. Among the findings, it was found that reading poems allowed a dialogue with various topics that, consequently, led to the growth of critical reflection and linguistic expressiveness of the adolescents. Thus, reading was positioned as an educational practice that promotes reflection on individual and collective contexts - the proposal of Critical Literacy.

Keywords: Reading; Critical Literacy; Educational practices in socio-educational contexts.

*Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: biancaluniere28.bl@gmail.com. Orientada pelo Prof. Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: emersonsaraia@gmail.com.

1. Considerações iniciais

A presente pesquisa partiu da concepção de que a prática educativa de leitura, além da escrita, tem contribuído para o desenvolvimento de posicionamentos reflexivos e críticos – Letramento Crítico (doravante LC). Por esse motivo, Michele Petit (2016) afirma que projetos essencialmente de leitura têm ganhado destaque nas últimas décadas e isso ocasionou a necessidade de aplicá-los em espaços diversificados e contextos críticos. Uma vez que, ainda segundo a autora, ler, no contexto atual, ocupa um papel essencial, pois a prática de “ler talvez antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou ao seu lado escuro” (Petit, 2016, p. 43) constitui um processo importante para reconhecer-se como sujeito para uma cidadania ativa.

Um espaço que representa a atual necessidade de atribuição de sentido por meio da leitura é um centro socioeducativo¹ de internação, onde os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa² são privados de liberdade. A privação do direito de ir e vir, pode ocasionar a supressão do direito ao respeito, à dignidade, à identidade e à integridade física, psicológica e moral do sujeito adolescente (Costa, 2006).

Nesse sentido, acreditamos, assim como Costa (2006), na importância de viabilizar programas de ação educativa para que, através de acontecimentos estruturantes, os(as) adolescentes tenham espaço para o autoconhecimento e reflexões críticas sobre suas experiências e sobre as realidades sociais que estão inseridos. Além disso, a prática de leitura como uma margem de manobra³ oportuniza a promoção dos aspectos individuais e sociais citados, uma vez que a leitura de textos literários em voz alta, seja no papel de leitor ou de ouvinte auxilia nesse processo, ainda mais para os sujeitos que não dispõem de um território pessoal, como afirma Petit (2016).

Ademais, com relação à leitura compartilhada, Bajour (2012) diz que por meio dela é possível tornar evidente a intimidade, o desejo e a história do outro por meio de palavras, gestos ou silêncios, uma vez que eles têm significados sugestivos durante e após uma leitura. Logo, discutir coletivamente a leitura realizada, bem como escutar os relatos feitos por outros participantes, envolve o desenvolvimento da confiança das capacidades dos leitores e empatia para com as diferentes possibilidades de construções de sentido sobre um mesmo texto (Bajour, 2012).

Assim, a pesquisa proposta justifica-se, em primeiro lugar, por representar uma ação de protesto contra os processos de estigmatização dos(as) adolescentes que praticaram um ato infracional, visando a sua humanização e a prática de criticidade perante a realidade em que eles estão inseridos. Em segundo lugar, a pesquisa também contribui para futuros projetos a serem desenvolvidos com adolescentes em cumprimento de medida

¹ Espaço físico adequado para o acompanhamento das medidas legais, como afirma Ramidoff (2017).

² Aquele a quem foi atribuído judicialmente a responsabilidade sobre uma conduta descrita como ato infracional pelo Código Penal brasileiro (Brasil, 1990) e está em cumprimento de medidas protetivas e/ou socioeducativas, baseadas em decisões sociopedagógicas de uma equipe interprofissional (Ramidoff, 2017).

³ Descrita por Petit (2016) como um salto, provocado pela leitura de um texto, às lembranças e representações simbólicas.

socioeducativa, uma vez que projetos de leitura em espaços de educação não-formal, sob o viés do LC, constituem-se como abordagens inovadoras no meio educativo.

Dessa maneira, em busca de um caminho humanizador-pedagógico para minimizar os efeitos da supressão dos direitos dos sujeitos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa acompanhada de reclusão, partimos da seguinte questão: de que maneira a atividade educativa de Leitura contribui para a prática de LC, a partir da perspectiva de adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade em um centro socioeducativo de internação feminina?

Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas: primeiro, foi necessário tecer reflexões acerca da Leitura, com base na literatura, como prática educativa em centros socioeducativos para a prática de LC. Em seguida, realizamos visitas de campo e aplicamos um Círculo de Leitura em um centro socioeducativo de internação feminina de Manaus (AM), a partir do gênero discursivo poema. E, por fim, avaliamos as experiências das adolescentes com o Círculo de Leitura por meio da observação participante e entrevista semiestruturada, a fim de revelar a colaboração do ato de Leitura como atividade de LC.

2. Entre reflexões sobre a Leitura e Letramento Crítico

A Leitura, ou o ato de ler, consiste no procedimento de assimilação, não só de expressões linguísticas formais, como também das demais linguagens, como afirma Martins (1997). Todavia, a compreensão da palavra só pode ocorrer a partir da leitura do mundo que acontece antes mesmo do ensino formal de leitura nas escolas, como salienta Freire (1982).

Entretanto, não somente a leitura do mundo implica no processo de formação de sentido da palavra e/ou das linguagens lidas, como também os processos dialógicos que ocorrem entre o leitor – em seu individual ou com o coletivo –, a obra, o autor e o contexto que integra o ambiente de leitura (Cosson, 2021).

Além disso, outra propriedade conferida à Leitura diz respeito à sua faculdade de permitir o estabelecimento, por parte do leitor, de conexões com o imaginário, poético e simbólico para entender a si mesmo e entender a realidade que está inserido, como afirma Petit (2009; 2016). Sobre essa afirmação, vale destacar algumas especificidades, como será exposto adiante, pois a Leitura como um instrumento de desenvolvimento de consciência crítica constitui o ponto central da pesquisa proposta.

A partir disso, parte-se dos princípios defendidos por Petit (2009; 2016), de que a leitura de textos⁴ tem um papel importante nesse processo de desenvolvimento de uma consciência crítica, porque, segundo a autora, o ser humano é um ser da narrativa, dado que busca constantemente dar sentido à própria vida, através da tessitura de relatos presentes no cenário que o cerca e necessita de mediações simbólicas para construir o seu interior e compreender o seu exterior.

Logo, o contato com os gêneros contos, crônicas e poemas, por exemplo, que dispõem de possibilidades representativas diversas dos sentimentos e das racionalidades

⁴ Unidades linguísticas de sentido, instrumentos e produtos da interação verbal que constituem as práticas socioculturais (Koch, 2003).

humanas de forma metafórica e inconsciente, é um meio que permite que o leitor se coloque em movimento entre a conciliação interior e com a realidade, ampliando a suas formas de expressão (Petit, 2009; 2016). Assim, quando o leitor se coloca nesse movimento mútuo de conciliação, é potencializado um olhar crítico sobre o contexto que ele está inserido, além da reflexão sobre os aspectos sócio-históricos reguladores das práticas hierárquicas e excludentes, isto é, ocorre uma atividade de LC.

Antes de delimitarmos o conceito de LC, vale destacar brevemente a noção adotada de Letramento. Nesse sentido, compartilhamos da noção de Letramento defendida por Magda Soares (2009). Segundo a autora, esse conceito pode ser definido como a condição das pessoas que estão envolvidas em diversificadas práticas sociais de leitura e de escrita. Além disso, a autora destaca que há duas dimensões do letramento que se complementam, uma individual – vista como atributo pessoal – e uma social – vista como fenômeno cultural. Então, a definição específica de Letramento depende de como a leitura e/ou a escrita são consideradas em um determinado contexto individual e social (Soares, 2009).

Isso significa que Letramento é um conceito fluido, então as competências que o constituem são colocadas de forma contínua (Soares, 2009). Por esses motivos, Kleiman (1998), em consonância com a autora supracitada, afirma que o Letramento dispõe de diferentes categorias, níveis e funções que se adequam às necessidades dos sujeitos, dependendo do contexto social, político e cultural que a atividade de Letramento será desenvolvida.

Portanto, reconhecemos, a partir de Soares (2009), que a multiplicidade de significados que podem ser conferidos ao Letramento representa uma vasta possibilidade de definições operacionais para atender aos requisitos de uma determinada mediação de um evento de letramento⁵ e/ou de sua avaliação. Dessa forma, para fins desta pesquisa, adotamos o conceito de Letramento – estritamente à dimensão de leitura em seus aspectos individuais e sociais já comentados anteriormente – como uma prática educativa de cunho crítico.

Nesse sentido, um ponto importante a ser compreendido sobre o LC é a sua constituição teórica. Conforme Silva (2021a; 2021b), ela firmou-se a partir das teorias da Pedagogia Crítica e Análise do Discurso Crítica (ADC). Por isso, apesar da presente pesquisa não objetivar o aprofundamento nessa questão, vale salientar que os conceitos referentes ao LC propostos a seguir coincidirão em alguns aspectos com as linhas teóricas citadas.

Um dos teóricos considerados mais influentes sobre a concepção de LC é Paulo Freire (Silva, 2021a; Sardinha, 2018), pois, em seus escritos, o autor incentivou o engajamento em práticas educativas direcionadas à reflexão crítica, libertadora e também a tomada de ações que visam ao questionamento e ao enfrentamento dos problemas político-sociais causados pela relação opressor-oprimido (Freire, 2019a).

Freire (2019a) ressalta ainda que o educando, quanto mais consciente das situações concretas de injustiças que está inserido, mais se sente apto a realizar uma atitude

⁵ Atividade singular que confere a um letramento um papel específico, sendo uma prática planejada que pode ser aplicada diversas vezes (Street, 2014).

interventiva, seja ela qual for, uma vez que está associada ao seu grau de luta por libertação. Além disso, o autor dispõe de vastas contribuições associadas à prática docente (Freire, 2019b), entre elas, que foram delimitadas para compreensão do LC, está a importância de valorizar os conhecimentos socioculturais dos educandos e de promover um ensino voltado para a criticidade – estabelecendo relações dialógicas entre educadores e educandos.

Valorizar os saberes socioculturais dos educandos é indispensável para propor uma construção de conhecimentos que visem à criticidade, uma vez que, conforme Freire (2019b), partir de temas relacionados às experiências e aos saberes socialmente construídos dos educandos permite iniciar o processo de ensino para criticidade no ato de diálogo e questionamento sobre a situação concreta que o sujeito está inserido. Já o estabelecimento de relações dialógicas entre educandos e educadores é essencial para ensinar a criticidade, pois, para Freire (2019b), é a disponibilidade, a segurança demonstrada pelo educador, além da criação de um ambiente confiável, que permitem que os sujeitos apresentem suas inquietações e reflexões com o sentimento de permanente construção de aprendizados e pensamento crítico.

Além de compartilharmos das concepções de Paulo Freire, também adotamos as ideias defendidas por Clarissa Jordão (2007; 2013) como base para o que entendemos como LC. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento do pensamento crítico demanda um movimento dialógico de percepção e confronto acerca de diferentes perspectivas, sendo os sujeitos participantes ativos nesse processo de conscientização e ação sobre as estruturas sociais (Jordão, 2007).

Nesse sentido, seguindo o pensamento da autora, destacamos alguns pontos sobre o conceito de LC adotados na presente pesquisa. Assim, “no LC a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (Jordão, 2013, p. 73). Sobre isso, a autora reforça que não há neutralidade nos discursos materializados nos textos, então todos os sentidos atribuídos a um texto advêm das ideias que foram convencionadas em relações sociais. Isso significa dizer que toda e qualquer atividade que solicite construção de sentido – a leitura como construção de sentido para o LC, como o caso desta pesquisa – acontece em processo de referência a sistemas ideológicos de crenças, interesses e valores (Jordão, 2013).

Por esses motivos, Jordão (2013) aponta que, no LC, para desenvolver a criticidade é necessário, em primeiro lugar, que os sujeitos percebam as próprias ideologias e os textos, com os quais têm contato, como construções sócio-históricas discursivas. Em segundo lugar, é preciso que esses sujeitos entrem em diálogo para atribuir e/ou contrastar ideias presentes nos textos com o objetivo de, enfim, desconstruir os discursos nele arraigados para resignificá-los. Dessa forma, é nesse sentido que o mediador do evento de letramento para o LC deve oportunizar construções, questionamentos e negociações dialógicas de sentidos dos textos visando à reflexão para o pensamento crítico e problematizador (Jordão, 2013; Jordão; Fogaça, 2007).

Ainda a respeito das etapas para o LC, apesar de, em geral, essa abordagem não dispor de métodos de aplicabilidade definidos (Jordão, 2013), compartilhamos do “Ciclo de Redesenho Crítico”, *The Redesign Cycle*, de Hilary Janks (2012), para o desenvolvimento do

Letramento Crítico ou, no original dito pela autora, *Critical Literacy*. Segundo Janks (2010), este ciclo constitui-se das etapas: *Design*, *Deconstruct* e *Redesign*. A etapa de *Design*, como explica Janks (2012), também reforçada na pesquisa de Santiago e Lima-Neto (2020), trata de compreender a construção do texto e percebê-lo como um discurso não-neutro para a formação de sentidos.

Já a etapa de *Deconstruct*, conforme afirmam Janks (2010; 2012) e Santiago e Lima-Neto (2020), trata-se de refletir criticamente sobre o texto lido. Isso pode ser feito, como demonstra Janks (2010; 2012), através de questionamentos de compreensão e interpretação textuais para guiar uma discussão coletiva. Ainda sobre isso, Santiago e Lima-Neto (2020) afirmam que é necessário que essa etapa seja capaz de ocasionar formações críticas de sentido sobre o texto para possibilitar o prosseguimento para a última etapa.

Por fim, a etapa de *Redesign* consiste em voltar para o texto e ressignificá-lo para uma proposta ou discussão de transformação social (Santiago; Lima Neto, 2020). Vale destacar que Janks (2012) considera que não há neutralidade discursiva na construção dos textos. Isso significa que “todo redesenho origina um novo texto que requer desconstrução” (Janks, 2012, p. 183). Portanto, “O Ciclo de Redesenho Crítico”, de Hilary Janks (2012), apresenta-se como um conjunto de conceitos essenciais para o LC, pois acreditamos que, na conjuntura atual, onde há diversas maneiras de produzir sentidos em textos, precisamos refletir criticamente sobre os discursos que os envolvem para ressignificá-los em favor da transformação das estruturas sociais.

Dessa maneira, considerando todas as ideias discutidas para tratar da abordagem teórica referente ao ponto central da pesquisa – Leitura como instrumento de desenvolvimento de consciência crítica –, acreditamos que ler sob a perspectiva do LC é possibilitar a reflexão, de forma individual e/ou coletiva, sobre as injustiças sociais, relações de poder na sociedade e entender que os textos, assim como todo sujeito, carregam ideologias construídas socialmente, por isso, é preciso questioná-los e reconhecê-los como instrumentos discursivos.

3. Percurso metodológico

O estudo proposto partiu do método de abordagem da pesquisa bibliográfica. Esse método, segundo Lakatos e Marconi (1992), utiliza contribuições de diversos autores e pesquisas variadas para compreender determinado tema, geralmente advindos de artigos, livros, teses e dissertações. Nesse sentido, o primeiro ponto da pesquisa visou reunir conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a Leitura e o LC com base na literatura.

Em sequência, adotamos a pesquisa de campo com a finalidade de coletar os dados. Segundo Gil (2002), essa abordagem propõe o envolvimento do pesquisador com a comunidade estudada. Por isso, o autor diz que os procedimentos e instrumentos que dizem respeito a essa abordagem são de especificidade de cada estudo e seus objetivos. Na pesquisa proposta, optamos pelas etapas de pesquisa exploratória inicial para a caracterização do espaço onde será desenvolvido o Círculo de Leitura e do público com o qual será praticado.

Para isso, objetivando também um registro documental e avaliação final da experiência das participantes com o Círculo de Leitura, foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Com esse instrumento, de acordo com Alvarenga (2012), o pesquisador prepara perguntas norteadoras, que vão de questões abertas a temas mistos, ou seja, existem perguntas pré-definidas, mas no decorrer da entrevista, o entrevistador tem a liberdade de mudar a ordem delas ou aprofundar-se em algum tópico que surgiu entre as respostas do entrevistado.

Dando prosseguimento à pesquisa de campo, foi elaborado e aplicado com as adolescentes um Círculo de Leitura sistemático com o objetivo de responder à pergunta norteadora do estudo proposto. Esse instrumento, conforme Cosson (2021, p. 29), “é uma reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”. Isso significa que o Círculo apresenta a possibilidade de assumir diversificadas configurações a depender do local, do texto, do público, dos interesses deste último, bem como dos objetivos que levam à organização dele.

Assim sendo, compartilhamos das ideias do autor, quando ele afirma que todos os aspectos que envolvem a preparação do Círculo de Leitura devem ser personalizados para o público-alvo. Então, para utilizá-lo como estratégia a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades de LC, adaptamos as etapas de Modelagem, Prática e Avaliação propostas por Cosson (2021).

Destacamos que Cosson (2021) também trata de alguns pontos que dizem respeito aos critérios de seleção das obras. Entretanto, como ele ressalta, cabe ao mediador do Círculo a seleção inicial dos livros que acredita que possam responder aos diferentes interesses e níveis de leituras dos participantes, existindo a possibilidade de ocorrer modificações, de acordo com o andamento da atividade.

Portanto, considerando um público de adolescentes que vivenciam a era digital e que sofrem com os processos de estigmatização – entre outras violências – adotamos as seguintes proposições como critérios de escolha dos livros. Em primeiro lugar, textos contemporâneos, dado que a linguagem apresentada nessas obras é mais próxima da linguagem utilizada pelas participantes. Em segundo lugar, optamos por obras brasileiras de autoras negras, pois acreditamos que também é importante valorizar os escritos de autoras que têm passado por constante processo de resistência e afirmação através da escrita literária. Por fim, selecionamos o gênero poema, por ser um gênero de textos curtos com vasta utilização das linguagens metafóricas e simbólicas que acreditamos que podem possibilitar maior movimentação entre diversas leituras.

Nesse sentido, escolhemos as obras: *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, coletânea organizada por Mel Duarte (2019) e *Tudo nela brilha e queima e Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* de Ryane Leão (2017; 2019). Elas trazem à discussão diferentes temáticas, sobretudo, aspectos relacionados à negritude, escrita de poesia, subjetividade, resistência, recomeço, afeto, preconceitos, estereótipos, machismo e violência que atravessam a vida da mulher negra no Brasil.

Assim, para análise qualitativa (Trivinos, 1987) – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, foi empregado o método dialético. Já como

instrumentos, utilizamos a observação participante, considerando as narrativas discentes como *corpus* de análise e o diário de campo como registro ativo. Conforme Richardson (2012), o método dialético nas pesquisas sociais adquire o aspecto de investigação da realidade, sendo umas das correntes epistemológicas que considera os fatores histórico-sociais como importante para a compreensão de um fenômeno. Além disso, Gil (1987) afirma que, na perspectiva desse método, é necessário conectar todas as relações contextuais que o envolvem para reconhecer e analisar um determinado fenômeno.

Então, a observação participante e o diário de campo mostram-se como instrumentos imprescindíveis para a coleta e registro das narrativas das participantes. Dado que, na observação participante, conforme Alvarenga (2012), o pesquisador participa diretamente das atividades com o grupo. Ou seja, a análise e registro permanecem constantes durante todo o processo, além de firmar conexão e confiança dos participantes com o pesquisador, permitindo que estes se sintam confortáveis para manifestarem sentimentos e conhecimentos a respeito das ideias discutidas.

O diário de campo, segundo Weber (2009), consiste em uma ferramenta de registro que tem por base o exercício da observação participante do objeto de investigação. Nele, segundo a autora, deve-se relacionar os eventos observados e/ou compartilhados a fim de acumular o *corpus* para análise posterior. Logo, pode-se adaptar o seu uso de acordo com os objetivos da pesquisa, possibilitando o registro dos discursos, as posições dos participantes, o caminhar das relações entre os mediadores e os participantes, assim como as relações entre os próprios participantes.

Por fim, é necessário dispor de algumas considerações a respeito do *corpus* de análise da presente pesquisa: as narrativas discentes. Nesse sentido, compartilhamos da concepção de Clandinin e Connelly (2015), que abordam as narrativas como um fenômeno possível de ser estudado e analisado. Esses fenômenos, segundo os citados, são relevantes para estudo, pois parte-se da ideia de que, através das narrativas, as pessoas representam suas constantes reflexões, mudanças e seus pontos de vista como sujeitos em processo, o que forma um importante *corpus* para analisar na atividade de LC. Por isso, as narrativas discentes serão coletadas durante o Círculo de Leitura e após essa atividade, durante a entrevista semiestruturada. Logo, os textos de campo⁶, bem como os dados advindos da entrevista, são possíveis de serem analisados para atingir o objetivo geral e responder à pergunta norteadora do estudo proposto.

4. Círculo de Leitura: relato de experiência e análise de resultados

A pesquisa de campo foi realizada em seis encontros, sendo o primeiro destinado ao reconhecimento do espaço e público-alvo e os demais para o desenvolvimento do Círculo de Leitura. O centro socioeducativo de internação feminina onde a pesquisa foi desenvolvida atende às medidas de internação, semiliberdade e internação provisória. Além disso, dispõe de uma equipe interprofissional para atender as necessidades vitais das adolescentes. Nesse sentido, observamos a presença de socioeducadoras, assistentes sociais, psicóloga e enfermeira que auxiliam na garantia dos direitos individuais dispostos

⁶ Expressão utilizada por Clandinin e Connelly (2015) para se referir às narrativas registradas no diário de campo.

no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e reiterado pela Lei N° 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012).

O encontro inicial revelou possibilidades e limitações tanto para o uso de recursos tecnológicos, como para a aplicação de atividades relacionadas à leitura. Entre as possibilidades, destacamos o espaço da sala de aula, a sala de informática e o acesso a uma estante de livros diversos – resultado de doações da comunidade. Os demais espaços, como a enfermaria, a sala para atendimento psicológico, o refeitório e as celas não podem ser destinados às atividades escolares. Já entre as limitações, percebemos a falta de equipamentos tecnológicos para utilização em sala de aula e um espaço destinado à leitura, como uma biblioteca.

Todavia, salientamos que as limitações citadas não impedem a promoção de cursos de qualificação profissional e nem atividades de extensão promovidas por professores pesquisadores. Dado que, durante a realização do Círculo de Leitura, as duas adolescentes internadas participavam de outras atividades, como palestras e cursos profissionalizantes de curta duração fomentados por outras entidades públicas de saúde e educação. Assim, considerando as condições citadas, o Círculo de Leitura foi desenhado conforme as possibilidades observadas e com o apoio da equipe interdisciplinar do centro socioeducativo durante toda a aplicação da pesquisa. Destacamos que não foi possível a gravação das falas das adolescentes durante os encontros, nem na entrevista semiestruturada⁷.

O primeiro encontro do Círculo de Leitura teve por objetivo conhecer as duas adolescentes internadas, situar os seus conhecimentos prévios sobre poemas e despertar interesse pela leitura dos livros previamente selecionados, como é definida a etapa de Modelagem do Círculo por Cosson (2021). Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo inicial com as adolescentes para conhecer os seus perfis, pois é necessário protagoniza-las e reconhecer os seus saberes socialmente construídos a partir das suas vivências, como aponta Freire (2019b).

A primeira adolescente, de 16 anos, nasceu em um município do interior do estado do Amazonas e está cursando o ensino médio. Então, para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, a adolescente foi retirada do convívio familiar e trazida para a capital do estado. No momento da aplicação da pesquisa, a adolescente estava há dois meses no centro socioeducativo.

A segunda adolescente, de 15 anos, nasceu na capital do estado do Amazonas e também encontrava-se cursando o ensino médio. Ela estava em cumprimento de medida de internação provisória aguardando a decisão judicial sobre o tempo e a medida socioeducativa a ser cumprida. A adolescente estava apenas há três semanas no socioeducativo no momento da aplicação da pesquisa.

Ambas relataram a ausência de práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar, assim como o desconhecimento pelas obras e autoras sugeridas. Além disso, apontaram

⁷ A gravação não foi autorizada dado que as adolescentes encontravam-se sob a tutela do Estado.

familiaridade com as mídias digitais e com vídeos e textos curtos veiculados nessas plataformas. Vale destacar que ambas afirmaram que nunca tiveram interesse em conhecer os livros dispostos na estante disponibilizada e que têm maior apreciação por atividades artísticas, como desenhar e colorir.

Considerando esses apontamentos, apresentamos um vídeo sobre as autoras – retirado do canal Planeta de Livros Brasil (2018) – e apontamos a importância da poesia na visão das próprias autoras. Isso foi feito para demonstrar que a partir da leitura de textos literários, como também aponta Petit (2009), é possível movimentar os pensamentos, construir sentidos e estabelecer diálogos simbólicos com as próprias vivências. Assim, o primeiro encontro foi finalizado com a disponibilização dos livros e com a proposta de leitura livre deles – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (Duarte, 2019), *Tudo nela brilha e queima* (Leão, 2017) e *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* (Leão, 2019) – com o intuito de possibilitar a escolha das próprias adolescentes daquele que mais lhe foi possível firmar associações simbólicas.

O segundo encontro iniciou com os apontamentos trazidos pelas adolescentes sobre a leitura dos livros. Ambas relataram a facilidade de entendimento nas leituras dos poemas, devido à linguagem contemporânea e popular, bem próxima daquela que elas utilizam no cotidiano, apesar de que em alguns poemas da coletânea organizada por Mel Duarte (2019) há referências à algumas músicas e artistas que eram desconhecidas para elas. Além disso, elas comentaram maior apreciação pela escrita de Ryane Leão (2017; 2019), especialmente na obra *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* (2019). Acreditamos que isso se deu devido aos temas emergentes tratados nessa obra, como recomeços, esperança, subjetividades femininas, autoaceitação e autocuidado.

Nessa perspectiva, o segundo encontro foi desenvolvido com diversas leituras orais – feitas pelas próprias adolescentes – de poemas que mais lhe interessaram da obra de Ryane Leão (2019). A fim de ilustrar uma das relações simbólicas que foram estabelecidas nesse encontro, segue abaixo a Figura 1:

Figura 1- Poema retirado de *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*

você é o excesso do excesso tudo ou tudo você é uma estrada que nem sempre dá no mesmo lugar você é um país que ninguém vai dominar	você é uma mulher que carrega fogos de artifício por dentro em vez de borboletas quando você ama você ilumina as beiras de todas as praias como nos dias de ano-novo cheios de possibilidades
se irritam contigo porque você acredita e vai até o fim e mesmo quem não te entende vidra em você	

Fonte: Leão (2019, p. 14).

A partir desse poema, as duas adolescentes apresentaram relações associativas diferentes. A adolescente de 16 anos apontou que o poema acima a fez lembrar de sua irmã mais nova, pois as metáforas apresentadas na escrita do poema colocaram em palavras como ela enxerga a sua irmã. Já a adolescente de 15 anos relatou uma autoidentificação com o poema, porque acredita que suas ações se assemelham com o que foi descrito pela autora.

Considerando os fatos resumidamente citados acima, percebemos que as etapas descritas sobre o LC (Janks, 2010; 2012) foram alcançadas de modo fluído devido à temática abordada no poema e a sua linguagem contemporânea. Isso significa também a assertividade das obras escolhidas, a partir dos critérios pré-estabelecidos. Todavia, destacamos que a expressividade linguística das adolescentes apresentou progresso durante o Círculo com a mediação e apresentação de termos que pudessem auxiliar a materializar as suas interpretações. Por fim, os relatos das duas adolescentes corroboram com as ideias defendidas por Petit (2009; 2016), pois notamos que a leitura literária de poemas possibilitou a materialização de sentimentos e possibilitou a formação de associações com a família e a compreensão de sua própria subjetividade.

Assim, o segundo encontro do Círculo se encerrou com a recomendação de prosseguimento de leitura livre dos livros. Mas, dessa vez, foi incentivado a busca por poemas que representassem as suas perspectivas sobre a realidade à sua volta. Isso foi sugerido tendo em vista que Freire (2019a; 2019b) aponta a reflexão sobre a realidade social como um aspecto relevante no processo de LC.

O terceiro e o quarto encontro do Círculo de Leitura colocaram em foco os poemas da obra organizada por Mel Duarte (2019) – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. Sobre essa obra, as adolescentes relataram que desconheciam grande parte das autoras dessa coletânea e que muitos deles apresentaram a temática solicitada no fim do segundo encontro. Feitas essas considerações, as adolescentes realizaram diversas leituras orais de poemas que acreditaram representar sua visão sobre sua realidade social. A fim de demonstrar o progresso realizado com as leituras, segue abaixo a Figura 2:

Figura 2 - Poema intitulado “Todas as mulheres”, de Bell Puã

Todas as mulheres
são pássaros
que o patriarcado
tenta aparar as asas
em cada grito sufocado
na vigilância às minissaías
ou na proteção concedida
ao brother canalha
assim mesmo
muitas e muitas
asas aparadas
levantam voo

Fonte: Duarte (2019, p. 39).

A partir desse poema, a adolescente de 16 anos destacou que refletiu sobre as pressões sociais estéticas que o patriarcado impõe sobre as vestimentas e o comportamento das mulheres, além das injustiças que têm o efeito de “aparar as asas” das

mulheres, como cita Puã (Duarte, 2019). Nesse sentido, estabelecemos um diálogo sobre os tópicos citados para apontar vivências e analisá-las. Vale destacar que as adolescentes não se mostraram tão confiantes ao tratar dessas temáticas quanto estavam no encontro anterior.

Dessa forma, o terceiro e o quarto encontro demonstraram que a leitura de poemas também pode auxiliar na abordagem de temas sensíveis às adolescentes através da linguagem metafórica da poesia, como afirma Petit (2016). Além disso, esses encontros demonstraram a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da criticidade sobre a realidade social convergindo, portanto, com os aspectos discutidos por Freire (2019a); Janks (2010; 2012); Jordão (2007) sobre o LC. Pois, percebemos que as adolescentes conseguiram, a partir das leituras, fazer associações com suas vivências e refletir sobre o contexto social que estão inseridas. Vale destacar que o segundo, o terceiro e o quarto encontro funcionaram como a etapa Prática do Círculo, como descrito por Cosson (2021).

O quinto encontro, a etapa de Avaliação (Cosson, 2021), teve como objetivo uma entrevista semiestruturada com as duas adolescentes sobre a experiência com o Círculo de Leitura. Mais especificamente, consideramos importante indagá-las a respeito das suas percepções pessoais a partir da prática de interpretação textual no decorrer do Círculo e se a leitura de poemas auxiliou na compreensão da realidade social e no seu autoconhecimento.

A primeira adolescente entrevistada de 16 anos relatou que sentiu dificuldade no início, pois não tinha o hábito de leitura, nem conhecia previamente as autoras. Além disso, apontou que a mediação durante os encontros foi importante para praticar a interpretação textual dos poemas e compreender os sentidos dos textos. Por fim, a adolescente destacou que apreciou o Círculo de leitura, pois conseguiu estabelecer relações com a sua vida, entretanto, gostaria que tivesse a realização de atividades ou jogos durante o Círculo.

Já a adolescente de 15 anos compartilhou, em grande parte, a mesma opinião. Ela também não lia literatura com frequência, nem tinha conhecimento da escrita das autoras trabalhadas. Além disso, ela afirmou ter apreciado o Círculo de Leitura, por causa da linguagem dos poemas e dos seus temas emergentes. Por fim, ela mencionou que gostaria de ter feito atividades práticas durante os encontros, apesar de ter sentido que desenvolveu bastante a sua interpretação textual ao conseguir relacionar os poemas com suas vivências.

Deste modo, considerando todos os fatos descritos, acreditamos que as práticas de leitura, sobretudo de poemas, auxiliaram como atividade de LC com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, e destacamos dois aspectos. Em primeiro lugar, a leitura possibilitou a materialização de pensamentos através da linguagem metafórica. Isso significa que as adolescentes enxergaram nos poemas diversas formas de expressar os seus sentimentos. Em segundo lugar, a partir dos poemas, foi possível dialogar sobre diversos fatos sociais e refletir criticamente sobre eles. Logo, a prática de leitura de poemas, através do método do Círculo de Leitura, proposta por Cosson (2021), demonstrou resultados positivos para as adolescentes e reafirmou a importância de viabilizar ações educativas em contextos socioeducativos para que esses sujeitos tenham espaço para o autoconhecimento e reflexões críticas sobre suas experiências.

5. Considerações finais

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a contribuição da prática de Leitura como meio para o desenvolvimento do LC, através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade em um centro socioeducativo. Como principal direcionamento teórico, adotamos o conceito de Leitura de Martins (1997), Petit (2009; 2016) e Freire (1982) e Letramento Crítico de Janks (2010; 2012); Freire (2019a, 2019b), Jordão (2007; 2013), entre outros, uma vez que os autores citados direcionam as práticas educativas à reflexão crítica, ao autoconhecimento e reconhecimento do contexto social que está inserido.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, dispomos do método de abordagem da pesquisa bibliográfica (Lakatos; Marconi, 1992) e a pesquisa de campo (Gil, 2002). No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, empregamos o Círculo de Leitura (Cosson, 2021), a observação participante (Alvarenga, 2012), o diário de campo como registro ativo (Weber, 2009) e a entrevista semiestruturada (Alvarenga, 2012), assumindo como *corpus* de análise as narrativas discentes (Bajour, 2012). Por fim, para a análise qualitativa (Trivinos, 1987) – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, empregamos o método dialético (Richardson, 2012).

Assim, com os resultados do Círculo de Leitura – utilizando obras pré-selecionadas (Duarte, 2019; Leão, 2017; 2019) – foram observados aspectos que apontam para o atendimento do objetivo da pesquisa. As duas adolescentes participantes do Círculo demonstraram progresso na capacidade de interpretação textual, além de estabelecerem relações simbólicas entre as temáticas abordadas nos poemas e o seu interior e com as relações familiares. Além disso, a partir da linguagem metafórica dos poemas, foi possível abordar temas diversos que levaram a um crescimento da reflexão crítica e da expressividade linguística das adolescentes.

Dessa maneira, apontamos a necessidade da viabilização de projetos de leitura para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade, dado que acreditamos que o Círculo de Leitura possibilita a criação de um espaço seguro para compartilhar associações diversas que emergem do contato com os poemas. E, por fim, situa a prática educativa de leitura como um processo importante para o(a) adolescente reconhecer-se como sujeito consciente dos processos de violência e exclusão social no seu contexto individual e coletivo.

Referências

- ALVARENGA, Estelbina Miranda de. *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Gráfica Saf, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#art266. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Editora EDUFU, 2015.
- COSSON, Rildo. *Como criar Círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.
- JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em*

Inglês, São Paulo, n. 12, p. 21-46, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ClarissaMenezesJordao.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 23 out. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 1992.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LEÃO, Ryane. *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2016.

PLANETA DE LIVROS BRASIL. *Planeta na FLIP - Ryane Leão, Luz Ribeiro e Mel Duarte: poesia, revolução e coletividade*. Youtube, 18 set. 2018. 10 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nRg9n3P-ok>. Acesso em: 02 set. 2022.

RAMIDOFF, Mário Luiz. *Sinase: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. São Paulo: Saraiva, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTIAGO, Leiliane Nogueira; LIMA-NETO, Vicente de. Na perspectiva do Letramento Crítico: uma análise dos discursos que emanam das postagens realizadas no facebook. In:

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de. *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 59-78.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, São Paulo, v. 20, [n.p.], jan./dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/279152721.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37354/1/DESENVOLVIMENTO%20DO%20LETRAMENTO%20CR%3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 201-221, jan./ jun. 2021b. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732/562>. Acesso em: 23 out. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 out. 2023.

Recebido em 14 de abril de 2023
Aceito em 01 de agosto de 2023