



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**PARA PROFESSORES DO SISTEMA PRISIONAL**

Maria Angélica de Oliveira Eugênio

**NÍVEIS DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO CENTRO**  
**EDUCACIONAL ALDACI BARBOSA MOTA**

**FORTALEZA- CEARÁ**

**2012**

**NÍVEIS DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO CENTRO  
EDUCACIONAL ALDACI BARBOSA MOTA**

Maria Angélica de Oliveira Eugênio

Monografia apresentada ao curso de  
Especialização em Educação de Jovens e  
Adultos para professores do Sistema Prisional  
como pré-requisito para a aprovação, sob a  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Estefânia Maria Almeida  
Martins

**FORTALEZA- CEARÁ**

**2012**

## MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA EUGÊNIO

### NÍVEIS DE DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA NO CENTRO EDUCACIONAL ALDACI BARBOSA MOTA

Monografia elaborada como parte dos requisitos à obtenção do título de especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, bem como na Biblioteca da Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização (EGPR/SEJUS). A citação de qualquer parte ou trecho desse texto só será permitida desde que feita em conformidade com as normas da ética científica.

**Aprovada em:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Profª. Ms. Estefânia Maria Almeida  
Martins**

**Orientadora**

---

**Maria Angélica de Oliveira Eugênio**

**Orientada**

---

**Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola  
Coordenador do Curso**

---

**Profª Drª Maria José Barbosa  
Coordenadora Pedagógica**

“Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado. Não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática”.

Magda Soares.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta monografia ao meu esposo e minha filha que me deram muito apoio nos momentos mais difíceis da minha [vida](#). Aos meus pais e irmãos que estiveram ao meu lado, me ajudando e nunca medindo esforços para me ajudar. Aos meus professores que me ensinaram que por mais que achemos que o nosso conhecimento já está bem profundo, estamos enganados, pois o conhecimento é algo que está sempre se renovando. Obrigada por tudo!*

## RESUMO

Neste estudo busco identificar, nas práticas pedagógicas do professor, as metodologias de ensino mais utilizadas e que resultados estas apontam em relação à aprendizagem dos conteúdos por parte das alunas, observando as manifestações de alguma tendência pedagógica. Compreendo que cada geração ao longo da história desenvolveu práticas pedagógicas influenciadas por tendências, que refletiam as mudanças, os valores e as necessidades da sociedade, uma finalidade para a educação, um tipo de indivíduo a ser formado. Para realizar esta pesquisa utilizei a abordagem de cunho qualitativo em que, primeiramente realizei um levantamento das obras que tratam do assunto, e para um maior entendimento da temática, realizei uma pesquisa dentro do Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota. Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma observação juntamente com a professora regente da turma e a coordenadora pedagógica da escola. A relevância desta temática está na observância nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita dos professores de forma pura, pois as práticas docentes acabam por integrar para si as mudanças constantes em que a sociedade está inserida. O trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo traz uma breve exposição sobre as dificuldades pedagógicas e uma análise dos pressupostos metodológicos. No segundo capítulo foram delineados o ambiente e as causas da aprendizagem para o ensino. No terceiro e último capítulo é apresentada uma análise da pesquisa de campo, enfocando as observações da prática docente e categorizando alguns conceitos apreendidos, finalizando assim, com as considerações finais. Como resultado do estudo foi possível perceber os reflexos das dificuldades, suas marcas nas metodologias de ensino, de uma ou outra forma, mesmo que na prática de sala de aula não aconteça igualmente como é planejado, ou consoante ao referencial da escola em si.

**Palavras chave :Aprendizagens ,dificuldades ,leitura e escrita.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
<b>1 A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>12</b>
<i>1.1. Escola: sala de aula e biblioteca - espaços de leitura e escrita .....</i>	<i>13</i>
<i>1.2. Dificuldades de aprendizagem no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota.....</i>	<i>14</i>
<i>1.3. Teoria da aprendizagem e as dificuldades de aprender.....</i>	<i>15</i>
<i>1.4. Novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil .....</i>	<i>16</i>
<b>2 ANÁLISE DO AMBIENTE E DAS CAUSAS REAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS ALUNAS DO CENTRO EDUCACIONAL ALDADI BARBOSA MOTA.....</b>	<b>20</b>
<i>2.1 O Projeto Pedagógico .....</i>	<i>20</i>
<i>2.2 Encaminhamento das Adolescentes ao 1º Segmento .....</i>	<i>21</i>
<i>2.3 A prática pedagógica e as crenças dos professores .....</i>	<i>21</i>
<i>2.4 Dificuldades de aprendizagem incorretas no baixo rendimento escolar .....</i>	<i>23</i>
<i>2.5 Níveis de dificuldades na escrita. ....</i>	<i>24</i>
<i>2.6 Ler e escrever em artes visuais .....</i>	<i>26</i>
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>30</b>
<i>3.1 Educação escolar entre grades .....</i>	<i>30</i>
<i>3.2 Visão das Adolescentes no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota .....</i>	<i>32</i>
<i>3.3 A subinstrução e o analfabetismo na maioria do nosso Sistema Educacional da América Latina .....</i>	<i>33</i>

<i>3.4 Ler e escrever x diversão, conhecimento, liberdade, numa perspectiva lúdica.....</i>	<i>34</i>
<b>4 LER E ESCREVER X DIVERSÃO, CONHECIMENTO, LIBERDADE, NUMA PERSPECTIVA LÚDICA.....</b>	<b>34</b>
<i>4.1 A transferência e a aprendizagem.....</i>	<i>36</i>
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda questões de aprendizagem relacionadas às dificuldades encontradas no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota em leitura e escrita no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), embasado no conceito de letramento.

A hipótese de letramento é uma noção recente no cenário educacional. Ela está relacionada à participação dos jovens nas práticas sociais que têm como eixo a leitura e linguagem escrita.

Em sociedades letradas, o atravessamento da escrita na vida como um todo se faz de um modo forte, não só nas atividades de leitura e de escrita propriamente, mas nas atividades orais, já que a fala das pessoas letradas é muito marcada pela linguagem que se escreve. Este quadro se modifica dependendo do acesso que se tem a círculos letrados, diferenciando-se, portanto, entre as classes sociais.

Dissociar alfabetizar e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Estes não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, que, por sua vez, só pode desenvolver-se o contexto por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Como vivemos numa sociedade grafocêntrica, muitas pessoas, mesmo sendo analfabetas, se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando solicitam que alguém leia para elas o nome de uma rua, a bula de um remédio, uma receita culinária, etc. Podemos dizer que essas pessoas, mesmo analfabetas, já apresentam graus de letramento, pois de uma forma ou de outra já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Portanto, a noção de letramento surge devido à necessidade

de se explicar algo que vai além da alfabetização, ou seja, do domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

Cientes da importância do conceito de letramento e com o desejo de fazer avançar os estudos neste campo, o que pretendemos com esse trabalho é pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização.

É de comum conhecimento que as crianças têm dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de apresentarem dificuldades específicas com relação ao entendimento do conteúdo da leitura.

Os analfabetos se envolvem em práticas sociais diárias de leitura e de escrita, quer seja ao pedir que alguém leia o nome do letreiro de um ônibus ou de uma rua, ou que leia uma carta que recebe, ou ainda que veja o prazo de validade de um produto no supermercado, que anote um recado para alguém. Embora esses analfabetos não saibam ler e escrever, são pessoas que de certo modo apresentam graus de letramento, uma vez que estão imersas num mundo letrado e fazem uso, de uma forma ou de outra, da leitura e da escrita.

Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* ( 2001, p. 370 ) diz “tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas”, conforme apontamos na parte inicial desta seção. A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão de letramento que envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades: cognitivas e metacognitivas. Soares ressalta que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

A dimensão social do letramento apresenta-se como uma prática social, ou seja, de que forma, em um determinado contexto, as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita.

Ainda para Soares (2001), o que é fundamental no letramento, são os chamados eventos de letramento, conceituados por Heath, que ela mesma traduz por: um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

A investigação parte da necessidade de compreender os ritmos e a dinâmica da aprendizagem desenvolvida por adolescentes que apresentam dificuldades na leitura e

na escrita no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota, pois uma das funções principais da escola é,

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se ensina nessa construção, como produtor do conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, jornais, relatórios, arquivos (NEVES et all 2006, p. 17).

Desta forma, ensinar é propiciar a quem aprende, seus próprios meios de chegar ao conhecimento e de poder criticar o que se percebe. Ensinar é assegurar ao outro, o direito de conhecer tudo o que nossa sociedade produziu e participar com criticidade dos acontecimentos de nosso tempo.

Nessa escola, o ensino é muito mais rico comparado ao tempo em que se baseava na aprendizagem considerada “tradicional”, pois ela permite que seja utilizada uma quantidade maior de meios facilitando-se da aquisição de conhecimentos, contando, sobretudo, com interatividade social, que até então era restrita à relação professor-aluno e não incluía pais e outros agentes.

Não se pode fazer de conta. A escola precisa encontrar caminhos junto à família e a sociedade, contando com a atuação também de profissionais especialistas.

## **1. A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA.**

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos.”

Paulo Freire

Temos claro que ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar e das atribuições do professor. Ler e escrever corretamente forjou o padrão funcional da escola elitizada do passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar.

Ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, desequipada e estendida a quase toda população. Todo estudante deve ter acesso à leitura e à escrita em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independentemente de sua história, merece respeito e atenção quanto às suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade para qualquer, como são o ler e escrever.

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer as variedades e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presente no dia-a-dia. (NEVES, et. all, Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas. 2006, p.12).

A escola é unanimemente responsável pela tarefa de levar o aluno a atrever-se a errar e construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e assumir pontos de vista próprios para escrever, do que sente, do que já viveu, do que leu, do que ouviu em aula, do que viu no mundo lá fora, promovendo em seus textos, um dia longo entre vida e escola, entre a disciplina e o mundo. (NEVES et. all. Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas. 2006, p.13).

## 1.1 Escola: sala de aula e biblioteca - espaços de leitura e escrita

Mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o cotidiano na escola, os exercícios de leitura e de escrita devem propiciar aos alunos condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação, pela leitura do mundo, expressá-la, escrevendo para o mundo (NEVES et. all. 2006, p. 14).

Ler e escrever são tarefas que na escola e em cada sala de aula e biblioteca, tornam-se o espaço convergente de todas as atividades. É nela que se estimula a circulação e a transferência de informação, que se favorece a convivência dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pertencendo, portanto, a todos os usuários e, ao mesmo tempo, não sendo propriedade exclusiva de uns ou de outros. A escola que não olha para sua biblioteca, que não a vê como espaço do professor com livros para seu aperfeiçoamento continuado e do aluno, descuida da leitura que realiza. Ler e escrever, portanto implica redimensionar nossas práticas e nossos espaços (NEVES et. all. 2006, p. 15) .

A aprendizagem dos conhecimentos atribuídos como próprios da educação formal, a ser desenvolvida pelos alunos sob a mediação do professor em ambiente escolar, sempre foi tida como produto fim do processo de escolarização, ao menor quando em território nacional, no que diz respeito à aquisição cognitiva.

A sua simplicidade para ser, dá-se dentro ou fora dos muros da escola, mas isso só acontece quando a aprendizagem ocorre de fato e passa a estar acessível e disponibilizada para outras pessoas, nos grupos sociais dos quais faça parte este aluno. É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola seja qual modalidade for, trabalho sobre definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver sob qual internacionalidade existir.

Há que se conceber, entretanto, que nem sempre, ou quase sempre, esta aprendizagem foge às expectativas do “mestre”, restringindo a uma determinada limitação do saber e, ou fazer do aluno não imaginado pelo seu medidor do aprender.

Quando não se alcança, não desenvolve os “padrões” previstos e em tempos esperados a referida aprendizagem.

## **1.2 Dificuldades de aprendizagem no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota**

No Brasil, a reinvenção da pesquisa sobre a sala de aula, estudo investigativo, tem se renovado desde os anos 1990 do século XX, fazendo-se importante temática para discutir o cerne da formação do professor e do trabalho docente. A leitura sobre a sala de aula tem contribuído como subsídio para a definição de referências teóricas metodológicas que justificam a possibilidade de inovação, seja âmbito da pesquisa educacional, seja âmbito de escola (CAMPOS, 2009, p. 36).

A questão da classe, gestão do grupo, a relação professor-aluno, aluno-aluno, faz-se sob uma nova abordagem da observação *in loco* por meio da entrevista estruturada, da história da vida, das anotações de campo, sem se falar do longo contato dos sujeitos-professor e aluno, considerando-se o contexto no qual ambos estão na sua imediaticidade situados (CAMPOS, 2009, p. 36).

A sala de aula caracteriza-se por ser o lugar da profissionalidade docente. É, nesse local, onde se dá o trabalho docente, seu sentido *strito*, qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor. Onde se faz o ser docente de forma específica (CAMPOS, Saberes Docentes e Autonomia dos Professores 2009, p. 41).

Habita-se a sala de aula da EJA como lugar de passagem. São alunos jovens e adultos que configuram tipos humanos diversos. São meninas que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.

Uma característica frequente das adolescentes é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola foi marcada pela exclusão e o abandono escolar. Nesse Centro, as alunas voltam à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, com sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando ter respostas ao porque de uns apreenderem com tamanha facilidade sobre determinado assunto, enquanto outros têm tantas dificuldades.

Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades, de forma a fazer acontecer à aprendizagem, e conduzir o aluno a sua ultrapassagem de limites, que muitas vezes é imposta por déficits cognitivos, físicos e ao constante uso das drogas, representa a busca dos professores que acreditam, no construir nas superações, que o processo educativo pode promover.

A presente pesquisa aborda esta temática, percebendo a aprendizagem enquanto processo produtivo, inacabado e indiferente. Discorre sobre os estudos conceituais da aprendizagem e as principais dificuldades que os alunos têm apresentando efetivação de sua construção do saber escolar.

### **1.3 Teoria da aprendizagem e as dificuldades de aprender**

As dificuldades de aprendizagem, desassociadas das deficiências, referem-se alguma desordem na aprendizagem geral da criança.

Segundo Jean Piaget (1998) ,

a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (1991), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

Desta forma, a assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetivos aos esquemas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. Já a equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.

Piaget e Grécco (1974) apresentam uma distinção entre aprendizagem no sentido estrito e a aprendizagem no sentido amplo. No primeiro caso, aprendizagem compreende o conhecimento adquirido por meio da experiência, enquanto que, no sentido amplo, a aprendizagem é um processo adaptado que vai se desenvolvendo no

tempo e que se confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibração.

Para Vygotsky em *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (1991) a aprendizagem ocorre sob níveis de desenvolvimento. Segundo o teórico, existem dois níveis de desenvolvimento, um deles é o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de alguém.

De acordo com a abordagem vygotskyana, Marturano (*et. all.* 1993) afirma que o nível de desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas e ao desenvolvimento potencial, as suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Entre estes níveis existe a zona de desenvolvimento, que segundo Vygotsky (1991) seria então: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Segundo Fonseca, aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: função do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais (Stevanato et all.2003).

#### **1.4 Novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil**

Para nossa pesquisa fez-se também necessária uma reflexão sobre o princípio da autonomia pedagógica conferido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em escolas e redes de ensino brasileiro. Discute-se o conceito de escola aberta, aplicando as instituições onde o ensino se processa segundo as ideias de deslocar as paredes de sala de aula para além dos limites de serões anuais e disciplinas separadas.

Apresenta-se a Escola Ponte, fundada por Pacheco (As Escolas de Áreas Aberta, 2008, p. 5) há 30 anos em Lisboa, Portugal em cujo projeto pedagógico não há divisão

por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. São destacadas experiências brasileiras baseadas no conceito de escola aberta e analisa-se como o princípio da autonomia conferido pela LDB colabora para o surgimento de projetos capazes de renovar a prática pedagógica e estabelecer novas interpretações para o didático.

Nos últimos anos, as escolas brasileiras aumentaram sua diversidade e pluralidade pedagógicas, apontando os caminhos segundo os quais esse fenômeno foi realizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) procura estimular o sistema educacional no tocante a renovar constantemente seus métodos de ensino e trabalho administrativo, bem como sua gestão financeira:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivas graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

O aspecto mais notável no contexto brasileiro advindo da ideia de desenvolvimento pedagógico autônomo está relacionado a uma espécie de experimentação que pode ser denominada de escola aberta, termo que advém de concepções encontradas em certo número de autores que estão influenciando significativamente nossos sistemas educacionais. Destacam-se entre eles, a pedagogia das escolas de área aberta portuguesas e a pedagogia espanhola da organização do currículo por projetos de trabalho (GERBER, Problemas de Aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento.1996).

A denominação comum de “escola aberta”, aquelas instituições onde o ensino se processa segundo a ideia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries e disciplinas separadas. Trabalha-se, segundo critério de interesse ditado pelo princípio da liberdade de aprender, organizando-se os alunos fundamentalmente em grupos ou deixando-os optar por estudarem sozinhos, se assim o desejarem.

No Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota, os professores propõem tarefas e promovem interações construtivas de acordo com as dificuldades e progressos verificados. Em geral, as tarefas são enfocadas com unidades longitudinais de ensino, mas isso é relativo, pois é perfeitamente possível que o processo privilegie soluções transversais, para que várias unidades diferentes de trabalho sejam abertas contribuindo

com o alargamento das paredes de sala de aula, fator fundamental, pois sem isso não haveria espaço para a proposta transformadora apresentada, nem mesmo seria possível concebê-la.

Sobre o alargamento das paredes de sala de aula, Neill em *As Liberdades sem Medo* (1980, p. 375). Criador da corrente pedagógica da Escola de Summerhill, escreveu que:

Quando faço palestras para um grupo de professores, começo por dizer que não vou falar sobre assuntos escolares, sobre disciplina ou sobre aulas. Durante uma hora meu auditório ouve em enovelado silêncio, e, depois do aplaudo sincero, o presidente anuncia que estou para responder perguntas.

Pelo menos três quartos das perguntas que nem fazem, versam sobre matéria escolar ensino. Não digo isso tomando ares superiores de que forma alguma. Digo-o com tristeza, e para mostrar com as paredes das salas de aulas e os edifícios com aspecto de prisões estreitam a visão dos professores, impedindo-os de verem as coisas verdadeiramente essenciais da educação.

Eu gostava de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens professores. Educação de alto nível e diplomas universitários não fazem a mínima diferença na confrontação dos males da sociedade. Um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado.

Quase sempre a pedagogia de Summerhill (1980) é criticada porque não considera os aspectos ideológicos de natureza política presentes na escola que dita os parâmetros de como ela deve ser construída. Aliás, seja qual for o regime político, a escola pressiona as novas gerações do mesmo jeito com o objetivo de prepará-las para serem cidadãos produtivos dentro das diferentes formas de organização econômica.

A sociedade cobra da escola a consecução proposta que se aproxima da nova tendência educativa da Escola da Ponte, fundada por José Pacheco há 80 anos, em Lisboa, Portugal. Nesse projeto, não há divisão por série e as aulas não são separadas por disciplinas. Com a ajuda do professor, os alunos selecionam seus projetos de estudo e são eles também que indicam quando se sentem preparados para serem avaliados, fugindo do padrão de provas agendadas.

Segundo Pacheco (*apud* Comenius 2008), na Ponte, os alunos aprendem a fazer prova, embora não contem para avaliação, pois terão de fazer provas no futuro em muitas situações e lugares. Formamos nossos alunos para auto-sugestão do tempo para se adaptarem ao ritmo do toque de uma companhia. Eles aprendem a estar em qualquer contexto, sabem ser solidários, mas não deixam de ser competitivos. A Escola da Ponte foi avaliada por testes, iguais para todas as escolas, e foi classificada entre as melhores.

Foi à única escola portuguesa avaliada por uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação. Os relatórios revelam a excelência do projeto. A partir dos dados, o Ministério reconheceu a Escola da Ponte como referência.

As origens desta escola remontam a 1941, quando Portugal sofreu uma grande catástrofe ambiental pela formação de um ciclone que causou pesados danos às edificações escolares e derrubou uma enorme quantidade de árvores. Como a cumprir a sentença de Comenius: “Se não podemos livrar a árvore para a escola levemos a escola para debaixo da árvore”.

## **2 ANÁLISE DO AMBIENTE E DAS CAUSAS REAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS ALUNAS DO CENTRO EDUCACIONAL ALDACI BARBOSA MOTA**

“Antigamente, quando só a inteligência lógico-matemática e linguística-verbal eram consideradas como inteligências, algumas habilidades eram interpretadas como ‘dons’ ou graça divina [...] ou nascíamos com elas ou jamais as conquistaríamos”.

Haward Gardner

O Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota- CEABM é uma unidade destinada ao atendimento de adolescentes de 12 à 18 anos e até 21 anos, conforme exceção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, em regime de internação provisória, semiliberdade, privação de liberdade e sanção; autoras de ato infracional e encaminhadas por ordem judicial.

### **2.1 O Projeto Pedagógico**

O Projeto Pedagógico assegura o funcionamento sistemático de oficinas e sala de aula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA, para as jovens em privação de liberdade e internação provisória, e garante às semi-internas o seu deslocamento para cursos, trabalho e escolas da comunidade ou em seu bairro de origem.

Quando o programa escolar da unidade não atende ao nível de escolaridade da jovem, esta poderá, com prévia autorização judicial, frequentar a escola comunitária.

Art. 120- “O regime de Semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial”.

(Estatuto da Criança e do Adolescente)

As adolescentes que estão na semiliberdade vão para uma escola próxima à unidade dando continuidade à sua aprendizagem e a sua socialização.

## **2.2 Encaminhamento das Adolescentes ao 1º Segmento**

O atendimento é realizado de forma global, a fim de garantir o desenvolvimento das adolescentes nos aspectos biopsicossocial, através do trabalho articulado entre os que compõem a equipe multidisciplinar desta unidade.

O setor técnico que é composto por pedagoga, assistente social e psicóloga e setor jurídico (advogada) que fazem o atendimento à adolescente tão logo à unidade. No setor pedagógico é feita uma triagem em relação à sua leitura, escrita e aprendizagem das quatro operações matemáticas para encaminhar a adolescente à sala de aula de acordo com o seu nível de aprendizado. Existem alunas que estão há 2 (dois) ou 3 (três) anos sem estudar e fazem uso de drogas, o que dificulta sua adaptação no ambiente da sala de aula e de sua aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem quase sempre estão associadas a problemas de outras naturezas, principalmente comportamentais e emocionais. A concomitância destas dificuldades é considerada bastante frequente. (MARTURANO, Problemas emocionais e comportamentais associados à dificuldade na aprendizagem escolar 1993).

De modo geral, as adolescentes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, são descritas como menos envolvidas nas atividades de sala. Roeser e Eccles (2000) declara que as atividades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das adolescentes. Tais dificuldades podem expressar-se de forma internalizada.

## **2.3 A prática pedagógica e as crenças dos professores**

Segundo alguns autores as crianças e jovens que apresentam “pobre” desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal, apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesma, baixa autoestima e distanciamento das demandas de aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentais internalizados (REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2008, p. 264).

Aquelas jovens que atribuem os problemas acadêmicos à influência externa das pessoas hostis experimentam sentimentos de raiva, distanciamento das demandas acadêmicas, expressando hostilidades em relação aos outros. Relatam, ainda, que os

sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar, podem resultar também em problemas comportamentais (REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2008, p. 265).

No Centro Educacional, fica-se na sala de aula por volta de quatro horas. E quando se pergunta às alunas sobre a escola, é comum nos seus depoimentos, o registro de que se gosta da unidade, e da sala de aula. Parte disso deve-se a forma como os professores conduzem as suas aulas. Assim, a sala de aula é lugar de disciplina. Desse modo, vê-se que a dimensão lúdica e ao prazer são banidos da sala de aula.

Entretanto a se configurar como lugar vigiado. Quando não se consegue encontrar as alunas, a sala de aula carrega consigo uma marca de barbárie e tédio.

Na sala de aula, como lugar-situação deve-se permitir trocas. Se o professor não tem desenvolvido a sua sensibilidade para se fazer presente numa situação embaraçosa, em que se colocam dilemas e incertezas para a tomada de decisão, a sala de aula se transforma em lugar de silêncio. Perdendo-se a dimensão interlocutora dos sujeitos em aula-professor e alunos na tessitura dos conhecimentos, o professor deve discernir pela opção que contribua para afirmar a sua ação como ato pedagógico em construção dos saberes (CAMPOS, Saberes Docentes e Autonomia dos Professores 2009, p. 41).

Cabe ao professor observar em volta, perceber que o mundo está mudando muito rapidamente e que suas atitudes devem levar os alunos a uma permanente mobilização para aprenderem coisas novas. O fato da sala de aula existir como lugar de aprendizagem não significa que a tarefa da educação escolar deva se limitar a quatro paredes. Para onde o mundo está mudando? Esta é a pergunta que deve ser feita pelos professores que desejam superar como seriedade a crise em que se encontra a educação e o ensino. E situar as suas rotas de trabalhar, considerando as trilhas para o fazer de novos caminhos (CAMPOS, Saberes Docentes e Autonomia dos Professores, 2009, p.43).

Isso implica uma mudança de mentalidade diante da desafiadora realidade em que nos encontramos. Hoje nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem às suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar outro comportamento diante dos objetos de ensino:

As crenças são faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos. São caráter pessoal, emocional e se articulam como um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender. As crenças se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências se cristalizam de forma exitosa. (CAMPOS, 2009, p. 43)

Nas crenças os professores têm segurança e confiança, acreditando no aluno, sua capacidade de aprendizagem.

## **2.4 Dificuldades de aprendizagem incorretas no baixo rendimento escolar**

O diálogo para o tratamento de problemas de aprendizagem pode ser considerado como uma primeira ação a ser realizada com o aluno, onde devem ser investigadas as causas das suas dificuldades de aprendizagem. Vale dizer que esta dificuldade afeta sobre maneira a sequência de aprendizagem incorreta no baixo rendimento escolar, além de implicar em desmotivação dos alunos.

Alguns fatores que colaboram para este quadro são: falhas no sistema educacional – o método da escola não condiz com o tipo de raciocínio utilizado pelo aluno, ou professores são inábeis; quadros neurológicos ou psiquiátricos – neste caso além de terapia comportamental é aconselhável acompanhamentos psiquiátricos; condições emocionais – a adolescente pode se sentir bem na escola por causa de algum professor, ou algum problema familiar está atrapalhando sua atenção à educação; dificuldades de aprendizagem – as adolescentes têm dificuldades em uma ou mais áreas do ensino, por exemplo, em raciocínio matemático ou aprendizagem verbal.

Dentre os distúrbios de aprendizagem, nota-se com maior frequência e intensidade a deficiência na aquisição e desenvolvimento na leitura e na escrita encontrados no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota. Este perfil tem sido perceptível, sobretudo, com a realização das avaliações da aprendizagem dentro do Centro da EJA- 1º segmento, onde se tem percebido dificuldades e falta de conhecimentos ortográficos, gramaticais, interpretação e raciocínio lógico. De forma aleatória, pode-se afirmar que é um conjunto de aspectos que concorrem para a não qualidade da aprendizagem. É preciso, portanto, identificar o núcleo do problema.

Desta forma, identificar a causa ou as causas, se caracteriza o problema e passa-se a planejar as aulas de acordo com sua realidade. O objetivo é criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades nas quais as alunas apresentam

baixo rendimento. Isto deve ser feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas. E também por meio de aconselhamento aos pais, professores sobre como lidar com as dificuldades dos alunos e incentivar o seu aprendizado (REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2008, p. 269).

Muitas vezes, o aluno não tem bom desempenho escolar porque seus hábitos de estudo são inadequados. Neste caso, o analista do comportamento (coordenador pedagógico) e o aluno podem juntos decidir estratégias de estudo mais eficientes, que levem em consideração o tempo disponível, o local de estudo e a matéria a ser estudada.

Portanto, torna-se necessário orientar o aluno que apresenta dificuldades e ou que foge aos padrões de aprendizagem corresponde a cada etapa do ensino (série, ciclo, ano) e também a família e o professor, para que juntos aprendam a lidar com estes problemas, assim como buscando a intervenção de um profissional especializado (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos).

## **2.5 Níveis de dificuldades na escrita.**

A escola é talvez o único lugar onde se escreva muitas vezes sem motivos. Certas atividades das escolas representam um puro exercício de escrever. Na alfabetização isso pode trazer problemas sérios para certos alunos. Estamos tão acostumados a ler e escrever na nossa vida diária, que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximo. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir a apenas assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir lista de palavras e recados curtos (CAGLIARI, Alfabetização e Linguística, 2007, p.99).

Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável, inútil. Porém, os que vivem num meio social onde leem jornais, revistas, livros, onde adultos escrevem frequentemente e as crianças, desde muito cedo, têm seu estojo cheios de lápis, canetas, borrachas, régua, acham muito natural o que a escola faz, porque na verdade, representa uma continuação do que já faziam e esperavam que a escola fizesse.

Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade, é diferente de alfabetizar grupos sociais que

acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo.

Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e a partir daí, programar as atividades adequadamente. (CAGLIARI, 2007, p. 100)

No Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota, algumas alunas não participam com empenho do aprendizado da escrita, por que acham que o Centro oferece o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria muito útil para elas. A professora pode logo no início das atividades escolares, para fazer um levantamento junto às jovens para saber de suas aspirações e de sua situação linguística, incluindo é claro, questões muito específicas sobre o que representa a escrita para as adolescentes, para que serve, como se usam, quando e o que se deve escrever.

A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e conseqüentemente a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional (CAGLIARI, 2007, p. 101).

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, argumentação, de organização de ideias e escolhas das palavras, do objetivo e do destinatário do texto. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada, dentre outros.

Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola. Algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas. Os alunos devem poder escrever o que quiserem, a professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma história, uma carta. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares (CAGLIARI, 2007, p. 122-123)

Deixar que os alunos escrevam relações espontâneas não dando uma atenção aos erros ortográficos e apostar na capacidade dos alunos de escrever e se autocorrigir com o desafio de que o aluno sinta no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos, (CAGLIARI, 2007, p. 124).

O controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas, um desastre para ensinar alguém escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta num aluno (CAGLIARI, 2007, p. 125).

## **2.6 Ler e escrever em artes visuais**

Por muito tempo, a Educação Artística se constituiu em uma atividade escolar baseada estritamente no fazer gráfico plástico da criança, desvincular, salvo raras exceções, da origem desta área do conhecimento, isto é, da arte em si.

Aprendia-se arte sem ter contato com as obras de arte (menos ainda com a arte brasileira, de difícil circulação), porque se entendia que as imagens poderiam prejudicar a preservação da espontaneidade e a livre manifestação infantil, objetivos da grande maioria dos professores. Assim, permanecemos analfabetos no que se refere ao mundo das imagens e dos objetivos que fazem parte do acervo simbólico da humanidade e com o qual podemos aprender sobre o nosso passado, entender e transformar o presente e fazer projeções para o futuro.

No final da década de 1980, no entanto, surgiram no Brasil, as ideias que deram corpo ao entendimento de que arte não é só expressão, mas também conhecimento é comportamento inteligente e sensível, o que eliminou a dicotomia entre cognição e moção e pavimentou o terreno para a circulação dos fundamentos de uma proposta de ensino da arte ancorada na própria arte, em sua história, em sua apreciação em seus fazeres.

Feldman (apud BARBOSA, 1991, p.20) aponta quatro estágios a serem distintos para a leitura da imagem que são distintos, mas interligados entre si e não ocorrem necessariamente nessa ordem. São eles: descrição, análise, interpretação e julgamento. A descrição se refere a prestar atenção ao que se vê e, a partir da observação, listar apenas o que se está evidente, como, por exemplo, tipos de linhas e formas utilizadas pelo autor, cores, elementos e demais propriedades da obra. Nesta etapa identifica-se também, o título da obra, o artista que a fez, lugar, época, material utilizado, técnica, estilo ou sistema de representação, se figurativo ou abstrato etc.

Derivada da leitura da imagem surgiu o termo releitura, que se refere ao processo de produção por parte do aluno de um trabalho prático, envolvendo as várias técnicas das artes visuais ou mesmo de outras áreas do conhecimento como a música, o teatro ou dança.

Tomando como exemplo a imagem estruturada, os retirantes, é possível que o aluno ao ser estimulado a expressar seus sentimentos e na relação à obra, o faça expondo uma situação pessoal como desenhando sua própria família. Poderá também inventar uma cena com a mesma temática ou ainda criar personagens de papelão de tamanho natural que poderão dialogar entre si sobre problemas da migração, da divisão e posse de terras, entre outros assuntos que um professor habilidoso poderá levantar para investigar discussões multidisciplinares que levem o aluno a refletir sobre sua realidade e de outros povos, semelhança e diferenças, e o que isto pode servir para sua vida (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DA ARTE, 1996).

Para explicar melhor as ideias colocadas, fizemos exercícios de leitura de imagem tomando como ponto de partida a obra dos retirantes de Cândido Portinari, data de 1994.

**Descrição:** Nesta fase, o 1º Segmento da EJA, cabe ao professor direcionar as indagações sobre a obra no sentido de que os alunos identifiquem seus elementos. Aqui estão sugestões de algumas perguntas que poderão ser feitas para iniciar o diálogo com a obra ou objeto (NEVES, Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas. p.27, 2006):

- O que você está vendo nesta imagem?
- Quantas pessoas estão aí? Que outros elementos?
- Existem linhas nesta imagem?
- Como são? Lisas, grossas, retas, quebradas?
- Que cores você vê? São claras, escuras, esfumaçadas?
- Que efeitos o artista conseguiu?
- Qual o estilo e técnica da pintura?

- Ainda entrarão nesta fase as questões relativas ao contexto histórico da obra?

**Análise:** Aqui também se poderá aguçar o olhar do aluno através das perguntas:

- Você identifica movimento na obra?
- Há uma figura central? Há algum elemento em equilíbrio?
- Como é o tratamento da cor em relação às formas?

**Interpretação:** nesta fase, geralmente, tanto adolescentes, quanto adultos falam com mais desenvoltura porque podem dar asas à imaginação e conversar com a obra sem medo do erro e do receio de não entendê-la. Mesmo assim, perguntas como as da sequência são bem vindas:

- Que sentimentos o retirantes motivaram?
- A realidade expressa na obra é a mesma de hoje?
- Se Portinari fosse vivo será que pintaria o mesmo tema?
- Que semelhanças e diferenças é possível identificar no ontem da obra e o hoje?

**Julgamento:** Neste estágio é interessante dialogar sobre:

- Por que Portinari a pintou? Para que?
- Por que as pessoas querem ter obras de arte?
- Outras tantas indagações poderíamos fazer com o objetivo de aproximar arte e o aluno com o intuito de desenvolver o espírito crítico, próprio de

um apreciador consciente que vale desse aprendizado para direcionar, humanizar e qualificar suas escolhas estatísticas (NEVES, 2006, p. 28)

As professoras sempre se surpreendem quando leem uma redação de aluno corretamente em voz alta. Com pausas, entonações, ritmo e pronúncia correta das palavras, o texto torna sua verdadeira vida e elas acabam sempre achando para sua surpresa, que a relação é melhor do que elas acharam antes (NEVES, 2006, p.29)

Quando os alunos vão escrever, não é necessário que se estabeleça um roteiro anterior, os roteiros em determinadas fases só atrapalham. Eles precisam escrever o mais livremente possível.

Podem se propagar as atividades, por exemplo: pedir que recortem alguma fotografia de revista e escrevam uma linda história a partir dela.

O que não se deve fazer é pedir que contem uma história em cinco linhas, usando só palavras conhecidas, e respondam a perguntas do tipo: quem, quando, onde, como, por quê etc. Esse tipo de “camisa-de-força” é altamente inconveniente, pois quebra a iniciativa do próprio aluno e limita sua reflexão pessoal. Tende a padronizar a expressão individual literária com prejuízo futuro para o aprendizado da escrita e da leitura (CAGLIARI, 2007, p.129).

É preciso não corrigir demais os alunos, deve-se dar tempo para que aprendam a incentivar a autocorreção e autocrítica. A professora intervém na fase final, revendo a ortografia, a concordância, sem modificar a estrutura básica do texto (CAGLIARI, 2007, p. 130).

Não corrigir demais os alunos, proporciona que eles possam aprender com seus erros, possam observar o que ainda precisam aprender. Pois os erros constituem-se como um caminho para a aprendizagem.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS**

Partindo de tensões, buscamos, neste capítulo responder: Como seria a escola do presídio? Como se organiza um espaço educativo dentro de uma prisão?

Se o papel do educador é mostrar os caminhos para que haja uma sociedade de bens e direitos iguais para todos, por que não entender o papel do educador nos presídios, onde se pode ver o descontrolado “progresso” social que coloca a pessoa por trás das grades, forçando-a novamente assumir uma identidade que não lhe pertence?

#### **3.1 Educação escolar entre as grades**

O papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da liberdade primitiva do mundo prisional. Assim, para os que estão presos, a liberdade é a grande expectativa de vida, objetivo, sonho e motivação maior para a sua existência. Tudo gira em torno dela: estudo, trabalho, oração, aceitação das grades.

Ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas qualidades implica dependência dos envolvidos. É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar de seus processos criminais, e isso significa ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede, deve. Na prisão até favor é dívida, e dívida é risco de vida, como esclarece LEITE (1997, p.77).

O Brasil encarcera a quarta maior população do mundo, perdendo para os Estados Unidos, a China e a Rússia. Com isso as delegacias ficam superlotadas causando condições sanitárias vergonhosas. As assistências médica, social e jurídica são deficientes, e os estados não têm sido capazes de oferecer atividades laborativas, educacionais e culturais aos apenados.

A sociedade vê somente o apenado pelos seus gastos com alimentação, salários de funcionários, material de limpeza e higiene, água, luz, telefone, combustível, medicamentos, manutenção predial e de equipamentos e manutenção de viaturas, acarretando a defesa em média novecentos reais por preso.

A autora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna em *O ofício do professor: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos*, 2003. Dissertação (Mestrado) depois de sua análise do exercício docente, pontua o que é ser professor: ter a docência como condição. Além disso, com muita clareza, descortina ao lado dessa realidade da docência a pressuposição básica do ser professor, ou seja, o papel social que ele desempenha dentro da sociedade.

O professor é responsabilizado por conduzir seus alunos ao conhecimento, condição para o desenvolvimento da autonomia e ampliação de suas possibilidades de participação no mundo contemporâneo. Além da transmissão de conhecimentos, o fazer docente comporta a socialização dos indivíduos nos valores e costumes compartilhados pelo grupo.

Depois de fazer um breve histórico da FUNAP (2003) Sílvia dos Santos, no capítulo: “A Educação Escolar na prisão sob a óptica dos detentos” ouve os detentos e relata suas opiniões sobre educação e trabalho na prisão, sua vida antes do crime/delito e depois, na prisão, sua decisão por frequentar a escola, que vai desde a ascensão social dentro da própria prisão até o parecer positivo em laudo criminológico, passando pela importância da aprendizagem da leitura e da escrita para a conquista da independência na prisão, da autonomia, da privacidade, dos direitos respeitados, da preparação para uma futura vida em sociedade e da liberdade.

No último capítulo do livro *A cela de aula: tirando a pena com letras- uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*(2002) José Antônio, Gonçalves Leme em sua discussão, trata de pontos que envolvem a educação escolar nos presídios e seu significado para os detentos. De início lembra-nos das campanhas publicitárias cujo slogan era “a educação combate a violência” para continuar na linha dos questionamentos encontrados nas páginas anteriores: educação dentro da prisão não seria incoerente? O ditado “manda quem pode, obedece quem tem juízo” é uma das regras de domesticação do corpo dentro da prisão que compõem os anais da cultura da prisionização ou da criminalização. Como educar dentro da prisão? Qual o perfil ideal desse educador? Os detentos veem significado nessa atuação? Para eles, há outros sentidos na educação além dos laudos favoráveis? Por que eles estudam? Como são as “celas aulas”? Que é reabilitar ou educar o detento? Mesmo tendo sido “usurpado de sua identidade e mutilado em sua autoestima” (p. 119) ao ser exposto à cartilha da violência,

quando dá os seus primeiros passos dentro do cárcere, uma reabilitação/ ressocialização acontece? Qual a finalidade da prisão: punição, prevenção ou regeneração? Ao terminar a pena, para que serve o “bom preso”? Qual o sucesso ou fracasso da prisão? Para que mercado de trabalho o egresso foi preparado?

Depois de sintetizar todas essas questões que envolvem a educação e ao pontuar sua importância na formação de uma sociedade democrática e de direitos, mais específico, do detento e suas necessidades como prisioneiro, ainda situam historicamente a educação de jovens e adultos em situação de prisão, os órgãos públicos nela envolvidos para estabelecer o locus em que ocorre essa educação: a “cela de aula”- o lugar dos sonhos para muitos, ou seja, o espaço da liberdade.

### **3.2 Visão das Adolescentes no Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota**

A visão de mundo de uma pessoa que volta a estudar depois de adulta, após um tempo afastada da escola, e até mesmo aquela que inicia sua vida escolar nessa fase da vida, é bastante simbólica. Os alunos jovens e adultos que chegam às escolas são protagonistas de histórias reais, por isso, ricos de experiências vividas, de valores e crenças já constituídos por cada uma delas.

O Centro Educacional Aldaci Barbosa Mota recebe alunas com os mais variados traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e pensamentos. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma. São pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam

Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos

rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade.

Ao escolherem o caminho da escola, os jovens e adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal. As alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa.

### **3.3 A subinstrução e o analfabetismo na maioria do nosso Sistema Educacional da América Latina**

Não obstante, o direito do homem à Educação como tantos outros não é respeitado na sua totalidade. A esse problema falta de educação geral básica para toda a população refere-se, oficialmente, como um dos “males endêmicos” do sistema educacional gerado pela deserção escolar. O absentismo, a repetência e, finalmente, a deserção são os fatores que provocam, sempre segundo a versão oficial, a subinstrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina. Caberia, no entanto, perguntar-se: qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto da vida? Seria, por acaso, sua incapacidade de aprender o que determina o fracasso?

Trata-se, talvez de um sujeito responsável pelo seu próprio abandono que, algum dia poderá reintegrar-se ao sistema para diminuir suas falências educativas. (FERREIRO, *Psicogênese da Língua Escrita* 1999, p.18).

### **3.4. Absenteísmo escolar um dos fatores apontados como causas do fracasso na aprendizagem.**

Para compreendermos a situação do absenteísmo escolar, é preciso analisar os fatores apontados como causas do fracasso. Menciona-se o absenteísmo escolar. Com efeito, há muitas crianças que se ausentam da escola por casos, nas zonas rurais, em que as condições climáticas ou de distâncias influem, impedindo a frequência regular á escola. Em outros casos, a necessidade de serem úteis à família em tarefas produtivas determina a ausência ou de abandono (FERREIRO, Psicogênese da Língua Escrita 1999, p.20).

Esta é a realidade: sem uma melhoria nas condições de vida da população, dificilmente se poderá mudar tal situação. Trata-se, pois, de condições sociais e não de responsabilidades pessoais. Fala-se também, da repetência como um dos maiores problemas da educação primária.

Recomeçar o processo de aprendizagem. Esta é a solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é por acaso obrigar a criança a repetir seu fracasso? Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? Supomos que tantas quantas sejam necessárias até que abandone o propósito. E chegamos ao aspecto central do problema educativo: (FERREIRO, Psicogênese da Língua Escrita, 1999, p.21) – a deserção escolar. O termo “deserção” leva, implicitamente, uma carga significativa que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito neste caso, crianças de abandonar um grupo em um sistema ao qual pertence. No caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é este que abandona o deserto no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo. Ou pelo menos, se essa “deserção” obedece a uma atitude individual.

#### **4. Ler e escrever x diversão, conhecimento, liberdade, numa perspectiva lúdica.**

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola.

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se ensina nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos (NEVES, et. all 2006, Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas, p.17).

Podemos deixar de nos culpar por não termos aprendido a ler e a escrever direito na escola, pois a escola tentou ensinar-nos a ler e escrever em português como se fôssemos falantes de uma língua cujas frases têm sujeito e predicado, cujos pronomes pessoais mudam de forma conforme a função sintática que exercem na frase, com desinências verbais próprias para as segundas e as terceiras pessoas, cujas futuras são simples e em que o adjetivo concorda com o substantivo.

Como a língua que aprendemos não tem nada disso, agora podemos pôr culpa na escola, que não nos ensinou direito e nos culpou por não termos aprendido. Podemos, agora, começar a pensar num modo mais adequado de ensinar a ler e a escrever nessa língua que não falamos, nessa parecida com a língua que falamos; nessa língua estrangeira.

E aí está um rumo: O aprendizado de uma língua estrangeira começa pela familiaridade que desenvolvemos com ela. Logo, nós só vamos aprender a ler e escrever em português, se praticarmos bastante a leitura e a escrita em português, se praticarmos muito mais do que nos mandaram praticar. Onde? Só tem em um lugar: na escola (NEVES, et all. 2006, p. 18)

E só tem um meio: nós, professoras de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm hábito de leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas oportunidades para que todas possam descobrir que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor enfim.

E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contrariar a necessidade de leitura e que esta vive hábito (GUEDES, 2009, p.19)

Oportunidade de ler o quê? Tudo, pois o único lugar onde a televisão ainda pode ser desligada é na escola. A sala de aula é o único lugar onde as crianças podem ser colocadas quietas nos seus cantos com um livro na mão para aprender que ler é um diálogo solitário com um texto que se vai desvelando ao seu olhar. E para a grande maioria de nossas crianças a escola é o único lugar onde há livro e não só as da classe popular, onde não sobra dinheiro para comprar livro, mas também na classe média, onde o dinheiro que sobra não se costuma comprar livro.

Ler tudo, desde as banalidades que possam parecer divertidas, até as coisas que o professor julga que devem ser lidas, para o desenvolvimento pessoal do aluno como sujeito sensível, civilizado, culto, cidadão, para o restabelecimento de seu senso estético, de sua solidariedade humana, do seu conhecimento.

Não basta saber escrever, para escrever. É preciso ter uma motivação para isso. Grande parte da população das cidades trabalha em serviços que não exigem a escrita. Por isso, os programas de alfabetização- sobretudo de adultos- precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgadora ideal e excelente para todos, mas, de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um. A arte literária não é motivação para escrita para todas as pessoas, pelo contrário, penso que o é de fato para poucos. A escrita, seja ela qual for, tem o objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala.

Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados especificados, que devem ser decifrados por quem é habilitado. Nesse caso, os aspectos fonológicos, lexical, sintático, que marcam a linearidade do discurso linguístico, sintático, não tem indicação específica, ficando a cargo de o leitor encontrar a maneira mais adequada de realiza-los. Muitas vezes esse tipo de escrita se serve de palavras-chaves para sua decifração. Seus exemplos mais comuns são os sinais de trânsito (CAGLIARI, 2007, p.103).

O desenho não participa necessariamente de um tipo de escrita. A escrita, para ser qualificada como tal, precisa de um adjetivo bem definido, que é fornecer subsídio para que alguém leia. É evidente que se pode “ler” a natureza, o mundo, as pessoas etc. Nesse sentido, qualquer desenho ou fotografia pode ser decifrado, comentado linguisticamente, sem que seja necessariamente um sistema de escrita, sem que haja uma leitura propriamente dita. A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito (FREUD, A Interpretação dos Sonhos 1969).

#### **4.1 A transferência e a aprendizagem**

Mas é lícito supor que o professor tem de fato, condições para fazer nascer na criança uma paixão pelo aprender? Afinal, e se como recém afirmamos o destino das aprendizagens- seu sucesso ou seu eventual fracasso- já está determinado por essa inconsciência, que se articula na história remota do sujeito, entre cerca de três e cinco

anos de idade segundo Freud (1969). O que pode o professor diante deste que, no âmbito de uma sala de aula, é instado e reconstruir o conhecimento científico, formalizando e validando pela escola?

O fato é que o atravessamento pelo complexo de Édipo não se restringe a ser um isolado e enterrado na história remota do sujeito, pelo contrário, ele se recoloca e se refaz indefinidamente, a cada encontro significativo com outros sujeitos de uma forma ou de outra o remetem a suas imagens parentais, ou seja, em escrita termos psicanalíticos o sujeito não se desenvolve (de fato, o adulto nunca abandona integralmente sua primitiva sexualidade infantil).

Nesse diálogo mudo de um inconsciente a outro, o aluno aprendeu ou não em função do lugar inconsciente, um objeto de identificação semelhante ao que fora seu pai na primeira infância. Em outras palavras, o aluno pode dar sentido aos ensinamentos do professor na medida em que transfere para ele (e atualiza nessa nova relação). Os mesmos amores e temores inconscientes que nutria pelos pais e particularmente pelo pai.

O depoimento do escritor Akira Kurosawa *Relato Autobiográfico* (1990) nos aponta, justamente, para os efeitos da transferência na escola. Kurosawa descreve seu encontro com um professor que, em suas palavras: “[...] veio em meu auxílio e, pela primeira vez que minha vida, permitiu-se que sentisse o significado daquilo a que chamam confiança”.

De fato o sentido especial que aquele mestre adquiriu aos olhos do menino foi dado por ele mesmo, isto é, o professor se tornou depositário das experiências vividas primitivamente por Kurosawa com seu pai.

É fundamental essa montagem inconsciente que determina a sorte, tanto do professor que ensina, quanto do aluno que aprende. Segundo Millot (Freud Antipedagogo, 1995), a criança submete-se às aprendizagens: “[...] pelas vias da identificação, pelo amor ao educador, pela angústia de perder seu amor e pelo desejo de ser apreciada por ele ao conformar-se às suas exigências”.

É essa manifestação do inconsciente, presente em toda relação significativa, que explica a importância de que gozam certos professores, certos líderes, além de outros tantos mestres, deuses ou gurus, colocados pelo sujeito justamente no lugar de seu ideal-

do-eu, isto é, no lugar de um modelo ideal, ou objeto de identificação, a que o indivíduo procura conformar-se.

Mas, exatamente, o sujeito submete-se à determinada autoridade tanto por amor à imagem idealizada (introjetada com seu ideal-do-ego), como por temor à angústia de castração (salvaguarda pelo seu emprego), reeditando pela vida afora a estrutura edípica que o constituiu na primeira infância.

Contudo, e este é mais um dos paradoxos com que somos confrontados ao longo desse estudo é apenas a superação da figura de autoridade subjacente a qual está à superação da relação da rivalidade com pai, que permitirá ao aluno tornar-se senhor de si, isto é, passar pela figura do professor, usá-lo, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tornou verdadeiramente posse. Esse foi o caminho trilhado por nosso pequeno inseguro aluno, o grande mestre do cinema mundial, Akira Kurosawa (REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2008, p. 269).

Em primeiro lugar, deve-se dizer que a leitura não é a fala da escrita, mas um processo próprio que a leitura, mas um processo próprio que pressupõe um amadurecimento. Certamente há leituras mais interessantes para as crianças e as próprias para os jovens ou para os adultos.

Há bons escritores na nossa literatura que produzem textos para todas as faixas etárias. Os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras letras. Além dos famosos da literatura brasileira nacional há bons autores de outras línguas, que são traduzidas. Por que não lê-los?

Há ainda que se promover a leitura de revistas de vários tipos, como revistas semanais, ilustradas, fotonovelas, revistas em quadrinhos, fascículos de periódicos, como: *Conhecer*, *Gênios de Pintura*, etc. A escola deveria propiciar o acesso a esse tipo de material àqueles alunos que não podem tê-los em casa ou na de amigos. Às vezes essas revistas e fascículos motivam fortemente os alunos para a leitura, mostram-lhes que a leitura pode ser muito mais interessante do que aquilo que encontram em grande parte dos livros de português e na totalidade das cartilhas (CAGLIARI, 2007, p. 176).

Às vezes na escola, baseada em preconceitos dos mais diversos tipos, costuma-se censurar esse tipo de leitura. Uma coisa é selecionar textos que interessam aos alunos, outra e proibir a leitura de qualquer revista a quadrinhos, telenovelas etc.

Quando eu professor para minha surpresa, percebi que grande parte dos meus alunos gostava de ler fascículos de arte que eu colecionava e que os deixava ler na sala de aula. Eram alunos de um ginásio industrial e muitos deles não tinham nenhum livro em casa, a não serem os recomendados pela escola. (CAGLIARI, 2007, p.177)

Uma professora pode compor sua antologia na falta de livros desse tipo. Pode fazer uma dúzia de pequenos livros com histórias, trechos de obras literárias que podem interessar aos alunos, poesias, canções, letras de músicas populares, provisórios etc. Além dos livros coletivos das classes, podem-se fazer também livros individuais, reunindo a produção de textos e desenhos de um mesmo adulto e dando esses trabalhos a forma de um livrinho.

Como alguém pode aprender a escrever se é privado desde cedo da leitura dos bons escritores? A escola reclama muito de que os alunos escrevem mal, mas o que eles leem? São alunos subnutridos literariamente e, é claro, em decorrência disso, não vão saber escrever.

Uma das piores atitudes da escola atual em relação à leitura é a maneira como faz interpretação de texto. Esse procedimento de interpretação de texto através de perguntas óbvias não só induz o aluno a pensar que interpretar texto é saber o sujeito de uma oração ou o objetivo direto etc., como ainda tira todo o sabor da leitura, substituindo-o por um gosto chato de questionário. Pode se pedir aos alunos que contem a mesma história com as mesmas palavras (sem roteiro). Isto é, fazer uma interpretação criativa, não repetitiva, do texto.

Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado interpretado. Esse é outro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar (CAGLIARI, 2007, p.179).

A leitura deve ser feita de forma prazerosa. Devem-se propiciar momentos onde ler é um momento de fruição. No espaço da sala de aula, o professor deve propiciar momentos onde o ler por lazer, diversão é tão importante como, ler para aprender, buscar conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES

A escola, apesar de desconhecer as questões mais importantes e básicas relativas à escrita, faz com que tudo gire em torno dela. Assim, o aluno deve aprender o que é escrever, como funcionam os diversos sistemas de escrita que usamos ou que é a ortografia, sem receber a devida explicação, ou, as vezes, recebendo explicação completamente errôneas. O êxito da aprendizagem depende, então, das condições em que se encontre o aluno no momento de receber o ensino. As que se encontram em momentos bem avançados de conceitualização são as únicas que podem tirar proveito do ensino tradicional e são aquelas que aprendem o que o professor se propõe a ensiná-lhes. O resto são as que fracassam, as quais a escola acusa de incapacidade de aprendizagem ou de “dificuldades na aprendizagem”, segundo uma terminologia já clássica.

A leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança, de forma mecânica, em lugar de pensar que se constitui num objeto de seu interesse, do qual se aproxima de forma inteligente. Como disse Vygotsky (1978) “Às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem como tal.” E logo acrescentará: “É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”.

A aprendizagem é um dos fatores fundamentais para o sucesso escolar, para que isso ocorra de forma harmônica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional. Entretanto, não são incomuns problemas que podem interferir neste desenvolvimento, dentre eles o atraso simples da linguagem, desvio fonológico, distúrbio específico da linguagem, alterações na fluência. Há, porém, o absenteísmo escolar, fatores climáticos nas zonas rurais, influi impedindo a frequência regular à escola. Em outros casos, a necessidade de serem úteis à família. Além do absenteísmo, a repetência e, finalmente, a deserção que constituem fatores que provocam, segundo a versão oficial, a subinstrução e o analfabetismo. Estas dificuldades podem trazer prejuízos secundários à aprendizagem escolar. Neste trabalho considerou-se a importância da continuidade do aprender humano ao longo da vida, a necessidade de enfrentamento aos desafios que dela emergem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Gráfica do Senado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ,Lei N° 8.069,de 13 de julho de 1990.**Artigo-120.Seção VI-Do Regime de Semiliberdade**

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas-Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. 1921 – 1997. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire – 49ª ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

FREUD. S. **A Interpretação dos Sonhos** (Parte I) Edição Standart. Brasileira, Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago 1969.

FELDMAN(,Apud Barbosa,1991,p.20)

GERBER, A. **Problemas de Aprendizagem relacionados à linguagem**: sua natureza e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KUROSAWA, Akina. **Relato Autobiográfico**. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

Leite, José Ribeiro. **Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade.** 1997. Dissertação (Mestrado)-UNESP, Marília, São Paulo

LEME, José Antônio Gonçalves. **Acela de aula: tirando apenas com letras-uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios.** PUC São Paulo. Dissertação de mestrado 2002.

MARTURANO, Linhares et. *all.* **Problemas emocionais e comportamentais associados à dificuldade na Aprendizagem escolar.** Medicina Ribeirão Preto. 1993.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et. *all.* **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas.** 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NEILL, Alexander Summerhill. **As Liberdades sem Medo:** Summerhill, 31ª ed. São Paulo: IBRASA, 1980.

PACHECO, José. **As Escolas de Áreas Aberta.** 02 mar. 2008 p. 5.

\_\_\_\_\_. *In* Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano, 22 de out. 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense universitária; 1998.

Stevanato IS, Loureiro SR, Linhares MBM, Marturano EM. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.** Psicologia em estudo. 2003;8(1):67-76.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA  
.Nº78. VOL.25. São Paulo, 2008

.