



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**O PROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DE  
ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO**

João Pessoa - PB  
2020

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**O PROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DE  
ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como exigência à obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Quézia Vila Flor Furtado**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586p Silva, Isabella Hellen Esteveao da.

O PROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA  
DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOlhIMENTO /  
Isabella Hellen Esteveao da Silva. - João Pessoa, 2020.  
100 f.

Orientação: QUÉZIA VILA FLOR FURTADO.  
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Casas de acolhimento. 2. Adolescentes. 3.  
Vulnerabilidade social. 4. Educação. I. FURTADO, QUÉZIA  
VILA FLOR. II. Título.

UFPB/BC

ISABELLA HELLEN ESTEVÃO DA SILVA

**O PROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DE  
ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO**

APROVADA EM: 02/04/2020

**BANCA EXAMINADORA**

*Quézia Vila Flor Furtado*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Quézia Vila Flor Furtado**

UFPB/DME/CE

(Orientadora)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Gomes de Miranda**

UFPB/DME/CE

(Membro da Banca Examinadora)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alves de Azerêdo**

UFPB/DME/CE

(Membro da Banca Examinadora)

A Márcia, Josefa e Rita, cujo mais puro e genuíno amor me fizeram realizar este grande sonho. Gratidão por (re)significarem a minha existência, e por mostrarem que em minha vida, o impossível é necessário.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo ao Amado de minha alma, o Senhor da minha vida, por cuidar de mim com ternura em todos os momentos. Nada é maior que a bondade do Teu coração em minha vida. Rendo graças e louvores àquele que tudo em mim realizou. Com Ele sei que posso ir além, anunciando toda a graça concebida, rumo ao infinito.

Gratidão também a minha mãe, Márcia Pantaleão, por sonhar junto comigo, por mover montanhas para proporcionar a concretização dos meus sonhos, por abdicar tantas coisas pelo o meu bem estar. Obrigada por me apresentar o amor genuíno e incondicional. Nada é sobre mim, é tudo sobre você, é graças ao teu empenho, força e determinação que pude chegar até aqui. O diploma é mais seu do que meu. Não sou nada sem você, minha vida.

À minha avó, Josefa Pantaleão, por ser sinônimo de coragem em minha vida. Além de tudo, você é conforto, refúgio e amparo. Obrigada por todos os dias me impulsionar a seguir os meus planos, por fazer de tudo para que eu esteja sempre confortável. Até os momentos mais difíceis se tornam prazerosos de serem enfrentados tendo você ao meu lado.

À minha bisavó, Rita, sei que onde a senhora estiver, está muito feliz com essa conquista. Não tem um dia que a sua lembrança não esteja comigo. Saudades já não são mais suficientes para descrever o vazio que a senhora deixou em minha vida. Obrigada por ter me dado a honra de ter vivido em um mundo com você, nada fará com que eu esqueça os teus ensinamentos. Em cada momento difícil, você foi o meu refúgio, me lembrei do seu sorriso, do seu olhar, do seu cafuné, das suas palavras de amor e afeto e logo enchi meu coração de esperança. Só Deus sabe o quanto eu queria poder te abraçar neste momento e ouvir a tua voz mais uma vez. Para mim, você é a estrela que mais brilha no céu.

Ao meu tio/padrinho, Fabiano, por estar sempre comigo nessa rotina árdua de graduação. Sou muito privilegiada. Obrigada por todo o apoio, segurança, incentivo e, principalmente, por nunca desistir. Você é como um pai para mim.

Ao meu avô Antônio e meu bisavô Agrício por sempre colaborar com o meu bem estar. Vocês são prova do cuidado de Deus sobre minha vida.

Ao meu namorado, Alexandre, por ser meu refúgio em todos os momentos. Obrigada por estar dividindo a vida junto comigo, por me apoiar, por acreditar nos meus sonhos, por me impulsionar a querer ser mais todos os dias. Você contribuiu muito para que eu chegasse até aqui, sempre segurando a minha mão e me erguendo nos momentos mais inconstantes com o

teu olhar sincero e palavras transparentes. Não há nesse mundo um sorriso que me acalme mais que o seu.

À minha orientadora, a Professora Dra. Quézia Vila Flor Furtado, a qual teve uma das maiores contribuições em minha carreira acadêmica. Gratidão por toda orientação, apoio, oportunidades e confiança. Você me proporcionou conhecimentos além do racional, me mostrou a importância do caráter e da afetividade no campo da educação. Obrigada por me ajudar a ser mais e pela troca constante de conhecimento.

À Professora Dra. Conceição Miranda, por ter me dado a primeira oportunidade de participar de um projeto de pesquisa e extensão, por toda a sua luta pela educação. Obrigada por ter aceitado participar da banca de avaliação, é uma honra tê-la nesse momento tão importante. O seu entusiasmo e alegria são contagiantes.

À Professora Dra. Maria Azerêdo, por ter aceitado compor a banca de avaliação e por ter me motivado durante suas aulas a querer ser uma profissional da educação cada vez melhor. A senhora exala amor em cada gesto ou palavra relacionada ao ato de lecionar, isso é fascinante. Sem dúvida, é uma das minhas maiores inspirações.

A todas as minhas amigas da graduação, em especial, Eryelle, Giovana, Mariana, Janaína e Márcia, por estarem sempre presentes, colaborando com o meu crescimento. Nossa amizade foi um dos alicerces para a conclusão do curso, gratidão pela resiliência e empatia.

Não posso deixar de agradecer ao Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, sem a bolsa concebida, certamente não seria possível me dedicar exclusivamente aos meus estudos.

A todos os adolescentes residentes em casas de acolhimento, a minha gratidão. A vivência com vocês me fez enxergar a vida com outros olhos. Certamente, a minha vida pode ser dividida em dois momentos: antes e depois da experiência com vocês. Posso dizer que vocês me fizeram ser mais humana e suscitaram em mim a vontade de ser professora.

“Matar o sonho é matar-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente  
nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso”.

Fernando Pessoa.

## RESUMO

O subprojeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autonomia está vinculado ao Programa de Educação Tutorial Pet/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas (UFPB) o qual, por meio de suas ações, trabalha para a superação de necessidades e dificuldades de aprendizagem dos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Em sua maioria, os adolescentes residentes nessas instituições são advindos da situação de vulnerabilidade social e apresenta situações de fracasso escolar. Em vista disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar o LEHIA como subprojeto de intervenção para autonomia de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. Para isso, contamos com a participação de 12 adolescentes acolhidos e 12 mediadores educacionais, bolsistas e voluntários do subprojeto analisado. Para efetivação desta pesquisa, foram suporte para nossas reflexões teóricas autores como: Freire (2016), Schuwartz (2012), Soares (2004), Charlot (2000), dentre outros que subsidiaram as discussões aqui apresentadas. Logo, a fim de favorecer uma visão mais ampliada sobre o tema trabalhado, optou-se pela pesquisa de cunho exploratório. Os dados foram obtidos através de questionário e entrevista, sendo analisados qualitativamente, com o intuito de dar maior ênfase para as subjetividades das respostas de cada participante. A partir deste estudo, foi possível constatar que o subprojeto LEHIA, pautado na perspectiva da Educação Popular freireana e através de suas variadas ações pedagógicas, sobretudo, o letramento e a escolarização, contribui significativamente para a construção da autonomia desses sujeitos, que ao serem estimulados livremente a refletir sobre a realidade e o contexto no qual estão inseridos, melhoram a autoestima e passam a se enxergar como seres capazes e, como não dizer, sujeitos de direitos. Além disso, a partir dos dados adquiridos foi possível identificar que o subprojeto contribuiu substancialmente nos aspectos relacionados à escolarização dos adolescentes, como: aprender a ler e escrever, melhorar a interpretação textual, compreender o uso social da leitura e da escrita, como também ressignificar o papel da escola em suas vidas. É possível relacionar as contribuições positivas do subprojeto também no que tange as relações sociais, tanto relacionadas aos aspectos emocionais, como a melhor facilidade de compreender e lidar com suas próprias emoções e sentimentos, quanto aos comportamentos inadequados, pois eles passaram a refletir sobre seus atos e agir com mais consciência e respeito para com o próximo. Nesse sentido, é possível compreender que todas essas contribuições favoreceram diretamente a construção da autonomia desses sujeitos fortalecendo-os como protagonistas de suas próprias histórias de vida.

**Palavras-chave:** Casas de acolhimento. Adolescentes. Vulnerabilidade social. Escolarização.

## RESUMEN

El subproyecto Letramiento y Escolarización a partir de Historias Individuales para la Autonomía está vinculado al Programa de Educación Tutorial PET/Conexiones de Saberes - Protagonismo Juvenil en Periferias Urbanas (UFPB) el cual, por medio de sus acciones, trabaja para la superación de necesidades y dificultades de aprendizaje de los adolescentes residentes en casas de acogida. En su mayoría, los adolescentes residentes en esas instituciones son advenidos de situación de vulnerabilidad social y presentan situaciones de fracaso escolar. En vista de eso, el objetivo general de este trabajo es analizar el LEHIA como subproyecto de intervención para autonomía de adolescentes residentes en Casas de Acogida. Para eso, contamos con la participación de 12 mediadores educacionales, becarios y voluntarios del subproyecto analizado. Para efectuar de esta investigación, fueron soporte para nuestras reflexiones teóricas, autores como: Freire (2016), Schuwartz (2012), Soares (2004), Charlot (2000), entre otros que subsidiaron las discusiones aquí presentadas. Luego, a fin de favorecer una visión más amplia sobre el tema trabajado, se optó por la investigación de naturaleza exploratoria. Los datos obtenidos fueron analizados cualitativamente, con el propósito de dar mayor énfasis a las subjetividades de las respuestas de cada participante. A partir de este estudio, fue posible constatar que el subproyecto LEHIA, pautado en la perspectiva de la Educación Popular Freiriana y a través de sus variadas acciones pedagógicas, sobre todo, el letramiento y la escolarización, contribuyen significativamente para la construcción de la autonomía de esos sujetos, que siendo estimulados libremente a reflexionar sobre la realidad y el contexto en el cual están inseridos, mejoran la autoestima y pasan a verse como seres capaces y, como no decir, sujetos de derechos. Además, a partir de los datos adquiridos, fue posible identificar que el subproyecto contribuyó sustancialmente en los aspectos relacionados a la escolarización de los adolescentes, como: aprender a leer y escribir, mejorar la interpretación textual, comprender el uso social de la lectura y de la escritura, como también replantear el papel de la escuela en sus vidas. Es posible relacionar las contribuciones positivas del subproyecto también en lo que respecta a las relaciones sociales, tanto relacionadas a los aspectos emocionales, como mayor facilidad de comprender y manejar sus propias emociones y sentimientos, cuanto a los comportamientos inadecuados, pues, ellos pasaron a reflexionar sobre sus actos, y actuar con más conciencia y respeto hacia los demás. En ese sentido, es posible comprender que todas esas contribuciones favorecieron directamente la construcción de la autonomía de esos sujetos fortaleciéndolos como protagonistas de sus propias historias de vida.

**Palabras claves:** Casas de Acogida. Adolescentes. Vulnerabilidad social. Escolarización.

## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1** - Boletim escolar da adolescente Giordania; notas referentes ao ano de 2019.. 35

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEALE	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEHIA	Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autonomia
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PNCFC	Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária
PNE	Plano Nacional da Educação
PROBEX	Programa de Bolsa de Extensão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 LEHIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DE CONTEXTO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Letramento e Escolarização – LE.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Histórias Individuais - HI.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Autonomia - A.....</b>	<b>39</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Campo de estudo.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Metodologia.....</b>	<b>50</b>
<b>4 LEHIA E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 A contribuição do LEHIA a partir da visão dos adolescentes.....</b>	<b>54</b>
4.1.1 Pessoal e interpessoal.....	55
4.1.2 Escolarização.....	58
4.1.2.1 Melhor compreensão das atividades escolares.....	59
4.1.2.2 Leitura e escrita.....	62
<b>4.2 A contribuição do LEHIA a partir da visão dos mediadores.....</b>	<b>64</b>
4.2.1 Dificuldades percebidas pelos mediadores em relação aos adolescentes.....	64
4.2.1.1 Escolarização: aprendizagens de conhecimentos específicos.....	64
4.2.1.2 Sociais.....	66
4.2.2 Avanços significativos pós-mediação.....	68
4.2.2.1 Escolarização.....	68
4.2.2.2 Relações interpessoais.....	70
4.2.3 Práticas pedagógicas para a autonomia.....	72
4.2.3.1 Planejamento pedagógico.....	73
4.2.3.2 Representação do mediador.....	74

4.2.3.3	Valorização	como	sujeitos	de	76
	direitos.....				
4.2.3.4	Diálogo e reflexão.....				78
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>				<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>				<b>84</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>				<b>90</b>
	<b>Apêndice A – Modelo do TCLE.....</b>				<b>91</b>
	<b>Apêndice B – Questionário criado pela pesquisadora aplicado junto aos mediadores educacionais.....</b>				<b>92</b>
	<b>ANEXOS.....</b>				<b>93</b>
	<b>Anexo 1 – Parecer consubstanciado.....</b>				<b>94</b>
	<b>Anexo 2 – Autorização para a realização das atividades do PET.....</b>				<b>97</b>
	<b>Anexo 3 – Questões utilizadas da pesquisa “Análise e escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social”, desenvolvida pelo pet/conexões de saberes no ano de 2019.....</b>				<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho irá elucidar as atividades desenvolvidas pelo subprojeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autonomia – LEHIA realizadas nos espaços das casas de acolhimento do município de João Pessoa – PB. Atualmente, o projeto atua em quatro instituições, sendo elas: Morada do Betinho; Casa Feminina; Casa Shalon; Lar Manaíra.

O LEHIA pretende, junto aos adolescentes residentes nessas instituições, contribuir para a superação das dificuldades e necessidades de aprendizagem que esses sujeitos apresentam, bem como, colaborar pedagogicamente para que eles alcancem a autonomia. Partindo da concepção de que os adolescentes acolhidos são, indubitavelmente, sujeitos históricos e de direito, nos conduzimos por uma perspectiva de Educação Popular freireana, a qual possibilita, por meio do respeito, diálogo e escuta, conhecermos a particularidade de cada um e, desse modo, agirmos de maneira significativa, considerando e inserindo em nossas práticas pedagógicas a realidade de cada um desses adolescentes, bem como o seu contexto histórico social, buscando alternativas que atendam às suas reais necessidades e contribuam para o desenvolvimento e o alcance da autonomia a partir de uma reflexão problematizadora da realidade.

Para que esses objetivos sejam alcançados, várias ações já foram desenvolvidas pelo subprojeto, sendo elas: acompanhamento pedagógico personalizado, oficina de orientação para a vida, oficina projeto de vida, oficina de leitura e escrita, oficina de espanhol, oficina de educação e saúde, além do grupo de pesquisa e de estudo que se conduz para os debates e levantamentos de dados que subsidiam de forma positiva as ações desenvolvidas. Todas essas ações serão melhores explicadas no decorrer deste trabalho.

O subprojeto aqui apresentado surgiu a partir do projeto PROBEX – A Escolarização que Promove Superação de Dificuldades e Necessidades de Aprendizagem da Vida de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento, no ano de 2016, coordenado pela Professora Dra. Quézia Vila Flor Furtado (CE–DME, UFPB). Posteriormente, no ano de 2017, ampliou-se com a parceria do programa PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, o qual pôde desenvolver, por meio da interdisciplinaridade, as ações que vinham sendo desenvolvidas no ano anterior. Foi também nesse mesmo ano, através do PET que foi pensado o subprojeto LEHIA, já apresentado inicialmente. Ainda em

2017, para apoiar as ações que já vinham sendo desenvolvidas, foi criado, também, sob a coordenação da Professora Dra. Conceição Miranda (CE–DME, UFPB), o projeto intitulado “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento”, que propunha uma maior aproximação entre as escolas e os funcionários, sobretudo, os professores e gestores com as casas de acolhimento, tal iniciativa foi necessária, pois, durante a experiência já adquirida no ano anterior, foi possível perceber o distanciamento entre essas duas instituições, o que dificultava ainda mais o progresso de aprendizagem dos adolescentes que, por vezes, não tinham suas especificidades reconhecidas.

Esses projetos revelam sua importância quando consideramos que vivemos em uma sociedade demasiadamente tecnológica e grafocêntrica, ou seja, centrada na tecnologia e na escrita, em face disso, atualmente, para um sujeito não ficar à margem da comunidade e ocupar um bom lugar social é imprescindível que ele seja, no mínimo, alfabetizado, para que dessa forma, possa conseguir melhores condições de vida, tanto no que se refere ao âmbito profissional quanto ao âmbito pessoal.

È nesse contexto de constantes e complexas mudanças da/na sociedade globalizada, que na metade da década de 1980, emergiu entre a literatura voltada para os estudos da língua escrita, o conceito letramento, o qual amplia as ideias e reflexões sobre o uso social da leitura e da escrita dentro e fora da escola, trazendo as práticas cotidianas para o processo de alfabetização dos educandos. Afinal, por que não encorajarmos os alunos a pensarem por si mesmos a partir de suas vivências? Por que não deveríamos ensinar o que é novo?

Em face disso, podemos afirmar que o “ser alfabetizado”, não mais deve se restringir apenas a capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos, ou seja, ler e escrever, mas, sim, compreender e dar significado ao que se ler, o aluno precisa conseguir se comunicar através da escrita, saber utilizar as funções tecnológicas de forma consciente, todas essas ações referem-se a capacidade do sujeito fazer o uso social da leitura e da escrita, podendo ser considerado letrado. Com base nessas reflexões, é possível e necessário afirmar que aprender a ler e escrever não deve ser visto como o limite da aprendizagem do aluno, mas sim como um momento propulsor que o estimule a desvendar mais sobre o mundo da escrita e, concomitantemente, o real.

No entanto, apesar de tantas modificações e avanços no meio social, atualmente, ainda há um grande índice de pessoas analfabetas no Brasil e no mundo e, infelizmente, por vezes, essa realidade é amplamente ignorada pelo Estado e pela sociedade em geral, o que acaba por

contribuir para a existência e permanência da desigualdade social que deixa marcas profundas em suas vítimas que estão a todo o momento tendo seus direitos violados, entre essas, os adolescentes acolhidos institucionalmente. Para Freire e Macedo (1990, p. IX), o analfabetismo além de ameaçar as ordens supracitadas, constitui, ainda, uma profunda injustiça, que resulta graves consequências, como podemos observar a seguir:

[...] consequências como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade.

Certamente, há um amplo acervo acerca da discussão sobre alfabetização, o debate em torno dessa temática já transpassou décadas, despertou o interesse de diversos estudiosos e sofreu fortes influências políticas. No entanto, nenhum estudo foi tão significativo quanto aquele desenvolvido por Paulo Freire e seus colaboradores, que desde a década de 1960 utilizaram o conceito de alfabetização com um sentido próximo ao que hoje chamamos de letramento. Sem dúvidas, os pensamentos desses estudiosos revolucionaram o conceito e a prática pedagógica não só no Brasil, mas também em muitos países por todo o mundo. Através deles, passamos a refletir sobre educação e humanização como termos e ações indicotomizáveis.

Contudo, apesar das discussões acerca da alfabetização serem bastante amplas, neste trabalho, iremos nos concentrar nas ações do LEHIA que parte do sentido da alfabetização pautada para a promoção e/ou construção da autonomia, com reflexões imersas na realidade dos adolescentes residentes em casas de acolhimento do município de João Pessoa – PB, como já enfatizado. É crucial para nosso melhor entendimento, saber que os adolescentes acolhidos são advindos da situação de vulnerabilidade social, tal realidade transcende o âmbito estritamente econômico e abarca aspectos complexos e multifacetados, além de cooperar para a existência e permanência de sérias dificuldades, principalmente no que tange a escolarização, sobretudo a alfabetização e o letramento. Em face disso, esses adolescentes passam a ser enquadrados na situação de fracasso escolar, que pautado nas discussões expressas por Charlot (2000, p. 14), é um termo utilizado para exprimir “tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências”.

Como vimos, os adolescentes residentes em casas de acolhimento têm em sua trajetória de vida, marcas da desigualdade social, da opressão e da negligência dos poderes e

das políticas públicas que acabam negando vários direitos garantidos a esses sujeitos, inclusive um dos principais e fundamentais, que é o direito ao convívio familiar, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu artigo 19, o qual prevê:

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1990).

Para amenizar esses danos, a casa de acolhimento, compreendida nos documentos normativos como uma medida provisória, precisa se revestir de potencial educativo, e garantir o gozo de direitos dos adolescentes residentes nas instituições de acolhimento, além de contribuir para a formação de sujeitos emancipatórios e autônomos. É nessa perspectiva que mais uma vez reafirmamos a importância da atuação do subprojeto LEHIA nesses espaços, uma vez que ele vem auxiliar para a efetivação dessa formação para a cidadania. Para tanto, nos ancoramos na percepção da educação como prática da liberdade, conforme defendido por Freire (1967), o autor sobreleva, ainda, e nos chama a atenção para o fato de que a alfabetização e a conscientização jamais devem se separar.

Em face disso, evidenciamos que a educação, em seu compromisso político, ético e social, garantida como direito fundamental e inalienável, possibilita a formação e a constituição dessas crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, verdadeiros cidadãos e cidadãs, capazes de transcender a atual situação que estão inseridos. Mas, como frisado brevemente, para que isso aconteça, deve-se instituir uma educação de caráter crítico e emancipatório, que garanta direitos iguais para a construção da autonomia do pensamento, não se restringindo à uma prática tradicionalista que enxerga a alfabetização como um mero processo mecânico. Como bem enfatiza Freire e Macedo (1990, p. 12):

Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Compreendendo tal realidade, bem como sua complexidade, lanço a seguinte pergunta: qual a contribuição do subprojeto LEHIA para a autonomia dos adolescentes residentes em casas de acolhimento?

A fim de responder tal problemática, foi feito inicialmente um levantamento de dados para o conhecimento do assunto, através de pesquisas bibliográficas e documentais,

despertando a leitura de autores e documentos como: Freire e Macedo (1990), Charlot (2000), Freire (1981), Freire (2016), Soares (2004), Soares (1999), Schwartz (2012), Brandão (2005), ECA (1990), Constituição Federal (1988), dentre outros, que contribuíram para delimitar os primeiros contornos da pesquisa.

Tendo a pesquisa o intuito de apresentar as ações e a contribuição do subprojeto LEHIA na formação autônoma dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, a hipótese levantada para a pesquisa é que: através das ações pedagógicas desenvolvidas, os adolescentes participantes já conseguiram considerar a escola como uma aliada para sua ascensão social e reconhecer-se como sujeitos autônomos, construtores e reconstrutores do mundo, transpassando a visão ingênua do “eu”, que diz respeito à crença e a desesperança de que são incapazes de construir seus projetos de vida autonomamente e tomar decisões significativas para suas próprias vidas.

O interesse por esse tema surgiu a partir da minha experiência como bolsista no papel de mediadora educacional no projeto PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas - UFPB, nos anos de 2017 até 2019, em que pude acompanhar oito adolescentes, dentre esses, dois do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades entre 7<sup>1</sup> e 18 anos. Durante essas experiências pude perceber claramente as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes residentes em casas de acolhimento, sobretudo, no que se refere à alfabetização, além de constatar na formação desses sujeitos a carência de uma educação libertária que desperte a reflexão, proporcione a autonomia, o empoderamento e a criticidade, aspectos esses indispensáveis para o momento de desinstitucionalização, que corresponde ao momento que esses sujeitos atingem a maioridade.

Do ponto de vista teórico e social, uma pesquisa desse tipo nos ajuda a fragilizar a impertinente prática de educação bancária herdada do tradicionalismo e nos direciona para uma prática pedagógica que enaltece a capacidade que o aluno tem em aprender escrevendo a sua vida e lendo a sua realidade.

Ademais, o presente estudo justifica-se, ainda, pela carência da literatura nacional a respeito desse tema, e por motivar e despertar discussões sobre o desenvolvimento de ações

---

<sup>1</sup> Ocasionalmente, acompanhamos uma criança com sete anos de idade, pelo motivo de que, enquanto bolsista, há necessidade de acompanhar, no mínimo, dois adolescentes. Contudo, no final do ano de 2019, uma das adolescentes acompanhada por mim foi reintegrada para a família e, logo, precisei iniciar o acompanhamento com outra pessoa. Em razão de todos os adolescentes já estarem sendo acompanhados, fui direcionada para realizar a mediação pedagógica com essa criança, auxiliando no seu processo de aprendizagem e, principalmente de alfabetização, pois ela estava no 1º ano do Ensino Fundamental I.

educativas e políticas adequadas no cenário do acolhimento institucional no país, dando visibilidade a esses sujeitos que, muitas vezes, ficam à margem da sociedade.

Desse modo, apresenta-se como objetivo geral da pesquisa aqui apresentada: analisar o LEHIA como subprojeto de intervenção para autonomia de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. No que se refere aos objetivos específicos, evidencia-se: identificar a visão dos adolescentes em relação à contribuição do projeto em sua vida; compreender a visão dos mediadores educacionais em relação a promoção da autonomia dos adolescentes; refletir sobre a importância do projeto LEHIA e sua contribuição na escolarização dos adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Desse modo, para atingir tais objetivos, a estruturação da fundamentação teórica irá seguir a própria nomenclatura do subprojeto: **LE HI A**, para que possamos abranger e associar todas as concepções e ações norteadoras. Vejamos:

A princípio, demos início sucintamente a algumas reflexões teóricas sobre o acolhimento institucional e o seu percurso histórico, com o objetivo de familiarizar o leitor com tal realidade/contexto.

Logo após, começamos a separação e elucidação da nomenclatura do subprojeto. Referido ao Letramento e Escolarização – **LE** irá refletir, junto a alguns teóricos, sobre alfabetização, letramento e escolarização, respaldando as discussões com as experiências adquiridas durante minha atuação enquanto mediadora educacional no subprojeto aqui apresentado. Nele, será possível compreender, brevemente, um pouco do percurso histórico da alfabetização no Brasil até o momento que emergiu o termo letramento. Ressaltamos, ainda, a importância de uma prática pedagógica que alfabetiza letrando, com o objetivo de oferecer a esses adolescentes as condições necessárias para prosseguirem com sucesso em sua escolarização e, principalmente, apropriar-se de competências necessárias para sua atuação nas diversas áreas sociais.

Em seguida, concernente às Histórias Individuais desses sujeitos – **HI**, será possível nos aproximar da realidade das casas de acolhimento e, principalmente, da história de vida dos adolescentes, bem como de suas subjetividades, com apresentação de alguns relatos adquiridos durante o período de mediação. Entendendo-os como sujeitos de direito no contexto de vulnerabilidade social.

Em continuidade, iniciamos nossas discussões acerca da Autonomia – **A**, trataremos sobre o desafio da maioridade para os adolescentes acolhidos, questionamos se, o fato de

atingirem os 18 anos já os fazem preparados para dar prosseguimento às suas vidas de forma autônoma; além de evidenciarmos, a autonomia como um dos pilares indispensáveis da educação, dialogando diretamente com o pensamento do educador Paulo Freire. Não restringindo tal responsabilidade apenas às instituições escolares, salientamos que, ainda durante o período de acolhimento, haja o trabalho em prol do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo.

No capítulo em que nos deteremos a analisar os dados obtidos durante a pesquisa, iremos apresentar tanto a visão dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, quanto a visão dos mediadores educacionais acerca da importância do subprojeto LEHIA para a construção da autonomia dos adolescentes.

Convidamos o leitor para realização de uma leitura reflexiva, imbuída de sensibilidade e empatia, para que possamos nos conscientizar e problematizar o contexto das casas de acolhimento, bem como dos adolescentes residentes nessas instituições. Apresentamos este trabalho como uma forma de dar maior visibilidade para esses sujeitos.

## 2 LEHIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DE CONTEXTO

Antes de iniciarmos a discussão teórica sobre o subprojeto LEHIA, a princípio, torna-se necessário, explicarmos sucintamente o que é o acolhimento institucional, considerando-o como uma conquista histórica dos direitos da criança e do adolescente para que possamos nos situar no contexto que irá perpassar todas as discussões.

Ao longo da história de formação do Brasil, são notórias as divisões socialmente estabelecidas entre infâncias, como bem acentua Leal e Carvalho (2017, p. 22): “[...] às crianças e aos adolescentes economicamente abastados, era reservado um lugar de pertencimento social e proteção, enquanto que aos pobres, cabiam os discursos de ‘salvação’ do ‘mal herdado’ por meio do trabalho”.

Não só no Brasil, mas também no mundo, a história da infância e da adolescência, por muitos anos foram negligenciadas e desamparadas por qualquer tipo de lei que as pudesse beneficiar. A atenção destinada a essa parte da população, sempre esteve imbricada com outros acontecimentos históricos, “[...] ora orientados por preceitos religiosos, filantrópicos e de caridade, ora servindo a propósitos eugênicos, trabalhistas e correcionais” (LEAL; CARVALHO, 2017 p. 22).

Por vezes, as considerações sobre a infância e a adolescência, foram marcadas por ações impiedosas, tais como:

[...] a aculturação imposta às crianças pelos colonizadores; a segregação racial no período imperial, com a adoção das crianças enjeitadas; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos; a legitimação do higienismo; a criminalização da pobreza e as medidas punitivas do Código de Menores, além da exploração da mão de obra infantil no fim do século XIX e início do século XX (PEREZ; PASSONE, 2010 *apud* LEAL; CARVALHO, 2017, p. 23-24).

Foi somente a partir da década de 1980 que os debates sobre a realidade infanto-juvenil conseguiram tomar novos rumos e ganhar força, fruto das mobilizações dos movimentos sociais populares que começaram a reivindicar e questionar a visão da sociedade e dos poderes públicos sobre a infância e a adolescência. Percebamos:

Os direitos das crianças são colocados em evidência por inúmeras organizações, destacando-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Barbetta, 1993), a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, ONGs, que refletem também as discussões internacionais, consubstanciadas nas Regras de Beijing (1985), nas Diretrizes de Riad (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) (PILTTI; RIZZINI, 2011, p. 75).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, instituiu novos e amplos direitos às crianças e aos adolescentes. Em seu artigo 227 assegura:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Com o intuito de fortalecer a Carta Constitucional, em 13 de Julho de 1990, estabeleceu-se a Lei Federal nº 9.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), já atualizada pela Lei nº 12.010 em Agosto de 2009 e pela Lei de nº 13.010 de 27 de Junho de 2015, como minucia Leal e Carvalho (2017). Conforme Silva (2004), com a promulgação desse documento, as crianças e os adolescentes passam a ser vistos não mais como objetos de tutela, mas, sim, sujeitos de direitos.

E, justamente por serem considerados sujeitos de direitos, as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são direcionadas as casas de acolhimento que, enquanto uma política pública, apresenta-se como uma medida protetiva e provisória, a qual deve garantir o cumprimento de todos os direitos e deveres das crianças, por meio de uma ação educativa que deve abranger o cuidado e garantir a segurança. De acordo com o parágrafo primeiro do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, as casas de acolhimento recebem o seguinte conceito:

O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (BRASIL, 1990, art. 101).

Muitos são os motivos que causam o acolhimento institucional. O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP)<sup>2</sup> fez um levantamento de dados nos anos de 2012/2013, que nos revela as seguintes informações:

Os principais motivos para o acolhimento institucional (abrigo e casa-lar) citados por ocasião das inspeções foram em ordem de ocorrência: negligência dos pais e/ou responsável (mais de 80%); dependência química/alcoolismo dos pais e/ou responsável (mais de 80%); abandono dos pais e/ou responsável (em torno de 77%); – violência doméstica (próximo a 60%); abuso sexual praticado pelos pais e/ou responsável (em torno de 45%). (CNMP, 2013, p. 43).

Em face disso, o ECA apresenta-se como a atual legislação que disciplina e regulamenta os direitos das crianças e adolescentes, assegura os direitos desses sujeitos e zela por sua integral proteção e desenvolvimento. Como já referenciado, em tal documento, as casas de acolhimento são consideradas como uma medida de proteção que garante integralmente os direitos dos acolhidos, um lugar onde as crianças e os adolescentes se sintam protegidos, além de favorecer o desenvolvimento e promover a autonomia. Em seu artigo 92, o ECA estabelece:

As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

**I** – preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

**II** – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

**III** – atendimento personalizado e em pequenos grupos;

**IV** – desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;

**V** – não desmembramento de grupos de irmãos;

**VI** – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;

**VII** – participação na vida da comunidade local;

**VIII** – preparação gradativa para o desligamento;

**IX** – participação de pessoas da comunidade no processo educativo (BRASIL, 1990, art. 92).

Além disso, o ECA responsabiliza, conjuntamente, o Estado, a família e a sociedade a “[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[http://pratein.com.br/home/images/stories/Direitos\\_da\\_Criana\\_e\\_do\\_Adolescente/Relatrio\\_Acolhimento-CNM P.pdf](http://pratein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Relatrio_Acolhimento-CNM P.pdf)

alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, art. 4).

Além das leis já citadas, nos últimos anos, novos documentos foram criados para estipular os parâmetros e regulamentar a situação de acolhimento institucional, como: Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006); Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços de Proteção Social Especial em Alta Complexidade (2009), entre outros que servem como norteadores para o pleno funcionamento das instituições de acolhimento.

Atualmente, não predomina mais apenas a função assistencialista nas instituições de acolhimento, ou seja, fundamentada apenas na função de ajudar, passam a ter, então, um compromisso com as questões do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, com idade entre zero e 18 anos.

É importante frisar que ao ingressar em uma casa de acolhimento, as crianças e os adolescentes, em sua maioria, apresentam muitas dificuldades no processo de escolarização. Alguns desses sujeitos, devido às urgências tidas como mais emergenciais para garantir a sobrevivência, não conseguem, sequer, frequentar a escola, o que reforça e agrava a situação da escolarização desses sujeitos. Tal realidade justifica a atuação do LEHIA em mediação para superação de tais dificuldades, orientando o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Em continuidade, nos atentaremos especificamente para as siglas que compõem o nome do subprojeto: **LE H I A**, as quais serão organizadas e apresentadas em diálogo com alguns autores para melhor embasar nossa discussão.

## **2.1 Letramento e Escolarização – LE**

*“Educar é dar significado aos atos do cotidiano”.*  
*Paulo Freire*

O objetivo deste subcapítulo é apresentar reflexões acerca dos termos alfabetização e letramento, de modo a propiciar uma visão geral do assunto e compreender as especificidades de cada um, bem como as relações e a interdependência existente entre eles. Dessa forma, a

fim de fornecer uma melhor compreensão acerca desses dois conceitos, de modo sucinto e didático, serão discutidos, concomitantemente, alguns aspectos históricos que os norteiam. Primordialmente, torna-se válido acentuar já neste momento inicial que, apesar das peculiaridades dos processos de alfabetização e letramento, os dois são indissociáveis, “[...] tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva prática pedagógica”, como bem aponta Soares (2003, p. 5).

A princípio, é pertinente ressaltar que ao longo da história, devido às modificações tecnológicas e sociais, ocorreram diversas mudanças na concepção da alfabetização para que, só então, aparecesse o termo letramento. Autores como Albuquerque, Morais e Leal (2013), Schuartz (2012), Soares (2004), dentre outros, apresentam em suas obras algumas reflexões teóricas acerca da alfabetização em diferentes contextos históricos. Em razão disso, dialogaremos com esses autores para embasar as próximas discussões e podermos ter uma visão global e concisa das transformações ocorridas sobre tal conceito e compreendê-lo não como algo fixo, mas sim como uma construção histórica, sempre propício a mudanças e ampliações de acordo com as necessidades e desenvolvimento social.

Por um longo período de tempo, a prática de ensino da alfabetização era concebida como um modo de transcrição em que se reduzia o processo de ensino-aprendizagem a uma série de fatores dissociados do significado, focalizava no processo de ensinar ao sujeito duas habilidades: decodificar os sinais gráficos, ou seja, ler e codificar os sons da fala, prática relacionada ao ato da escrita. Schuwartz (2012) frisa que até os anos de 1940, as pessoas que declaravam e comprovavam saber ler e escrever e conseguiam assinar seu próprio nome eram consideradas alfabetizadas, ou seja, o “ser alfabetizado” era restrito e reduzido a habilidades bastante irrisórias. Para Albuquerque, Morais e Leal (2013), essa prática tradicional de alfabetização, não garante a formação de sujeitos leitores e escritores, uma vez que, não há uma preocupação em colaborar para que o indivíduo se emancipe frente às práticas de leitura e escrita, que por sua vez exigem algo além da mera prática de repetição, como o ato de pensar, refletir e criar.

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir dos anos de 1980, ajudaram a ampliar o conceito de alfabetização, agora, o fundamentando no campo da sociolinguística e psicolinguística que, de acordo com muitos estudiosos, possui um paradigma teórico cognitivista, pautado na concepção do construtivismo. Tal estudo afirma que a aprendizagem ocorre por uma progressiva e constante

construção do conhecimento, retrata a origem dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto, nesse caso específico, à leitura e a escrita. Para Soares (2004),

A perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados ‘tradicionais’ – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’ (SOARES, 2004, p. 11).

Assim, ainda de acordo com Soares (2004), para aflorar o fenômeno da alfabetização, na metade dos anos de 1980, surge o conceito de letramento no Brasil e também em outras sociedades como a França – *illetterisme* e, também, Portugal – *literacia*, que mesmo tendo suas circunstâncias sociais, econômicas e políticas próprias, ambas necessitaram, no mesmo período, “[...] reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Dessa forma, o termo letramento, enraizado no conceito da alfabetização, traz consigo novos sentidos que estavam ausentes ou, podemos dizer, menos aparentes nas discussões realizadas sobre alfabetização.

No Brasil, desde a década de 1990, a professora Magda Soares destaca-se como sendo uma das principais estudiosas na área de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem, suas obras sobressaem como um dos mais notáveis fundamentos teóricos do tema. A estudiosa, como já mencionado, nos chama a atenção para a indissociabilidade desses dois conceitos, que apesar de terem suas especificidades reconhecidas, devem estar intrincados, acontecendo simultaneamente, e não independentes como ocorria na prática tradicional dos métodos sintético e analítico. Vejamos:

Dissociar a alfabetização 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 ocorre 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 (SOARES, 2004, p. 15).

É válido compreendermos como ocorre o processo de surgimento de novas palavras, como o letramento. Para Soares (1999), tal surgimento advém, assim como qualquer outra palavra ou ressignificação de uma antiga, quando acontecem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender e entender os fenômenos. Intrinsecamente relacionado ao que vem sendo aqui discutido, podemos destacar que o conceito de letramento surgiu a partir da necessidade de ampliação progressiva do conceito de alfabetização e das mudanças em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico e político acontecido no século XX. Tal ampliação se manifesta na ressignificação das escolas, que por muito tempo acreditava que a entrada da criança no mundo da escrita só se dava pela alfabetização e pelo desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar, bem como dos Censos, que passam a mudar a sua forma de avaliar e coletar dados, percebamos:

Até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até as últimas décadas, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização (SOARES, 2003, p. 10-11).

Como uma última inferência sobre os conceitos até então abordados neste capítulo, a seguir, será apresentada a definição de cada um, com o intuito de compilar tudo o que foi discutido até aqui.

Podemos entender a alfabetização como sendo, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico. Albuquerque, Morais e Leal (2013, p. 15) conceituam a

alfabetização da seguinte forma: “a alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e a escrever”. Já o letramento, de acordo com o Glossário Ceale (2014), é compreendido como sendo:

O desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. Desse modo, compreendemos a relevância dos dois termos serem trabalhados concomitantemente para que o trabalho com a escrita e a leitura seja feito de forma efetiva (CEALE, 2014).

As concepções de alfabetização e letramento vão se tornando possíveis no processo de ensino-aprendizagem a partir do espaço escolar, local onde ocorre o processo de escolarização. Por isso a importância de através do subprojeto LEHIA atentarmos para o letramento e escolarização, trabalhando de forma contextualizada, conhecendo as dificuldades e habilidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, concebendo, assim, a metodologia de ensino, como uma estratégia que possibilite um aprendizado eficaz.

Mesmo com tanto avanço no meio educacional e nos debates sobre a alfabetização, atualmente, ainda há um número alarmante de pessoas analfabetas em todo o mundo. Podemos dizer que nas últimas décadas o Brasil vem avançando na área da educação, mas a baixa escolaridade persiste. No Plano Nacional da Educação (PNE), a erradicação do analfabetismo é a primeira das dez diretrizes que o orienta. Em sua meta número 9, o PNE objetiva “elevar a taxa de alfabetização entre 15 anos ou mais para 93.5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE (ano de 2024), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014).

No entanto, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>3</sup>, no ano de 2018, havia, ainda, cerca de 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. Isso corresponde a 6,8% da população. Tal informação torna-se ainda mais preocupante quando consideramos os estudos e pesquisas feitas no mesmo ano pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro, que investiga os dados referentes ao analfabetismo funcional, o qual diz respeito às pessoas que até conseguem escrever algumas palavras e pequenas frases, bem como encontrar

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

informações explícitas em textos simples, mas não adquiriram a capacidade de fazer inferências a partir do que leram. Calcula-se, então, que no Brasil, existem 38 milhões de analfabetos funcionais; especificamente na faixa etária entre 15 e 24 anos, a porcentagem equivale a 14% dos jovens brasileiros<sup>4</sup>.

Essa realidade só tende a piorar quando consideramos que em 2019, como bem nos informa o Jornal O Globo (2019)<sup>5</sup>, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada a principal estratégia para aumentar a escolarização da população que não teve acesso à educação na “idade certa”, teve o menor investimento da década. O Ministério da Educação (MEC) diminuiu o investimento federal em 12%, ou seja, o Governo está tirando investimento das pessoas que mais sofrem exclusão e preconceito na sociedade e, sobretudo, no mercado de trabalho devido a sua baixa escolarização. Tal iniciativa corrobora para a precarização e sucateamento das escolas públicas, desvalorização do profissional da educação, dentre outros que ferem o direito dos cidadãos de terem acesso a uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade. De fato, o direito à educação ainda é um projeto em construção/desconstrução no Brasil.

Esse cenário torna-se ainda mais inquietante quando nos aproximamos da realidade dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, que devido a muitos fatores não atingiram e/ou não se apropriaram, ainda, do aprendizado esperado para a etapa educacional em que estão inseridos. Muitos desses adolescentes se encontram na situação de fracasso escolar que, de acordo com Paula (2009), é uma das facetas mais graves e problemáticas que compõem a história da educação brasileira. Vejamos a consideração de Charlot (2000) sobre esse fenômeno:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal (CHARLOT, 2000, p. 16).

É válido salientar aqui, que a situação de analfabetismo e de fracasso escolar, é uma realidade que afeta, principalmente as pessoas mais pobres da sociedade. É, portanto, fruto da desigualdade social existente no país. Recentemente, o Fórum Econômico Mundial, colocou o

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>

Brasil na 60ª posição no ranking de mobilidade social que analisou a situação de 82 países<sup>6</sup>, isso quer dizer que, brasileiros mais pobres levariam cerca de nove gerações para atingir a renda média do país. Esse dado já nos faz descartar toda e qualquer afirmativa referente à meritocracia. Afinal, como haverá meritocracia em uma sociedade extremamente desigual? É fundamental questionar tal ideia. Em nosso país, esforço não é suficiente para mudar de vida. Portanto, consideramos a meritocracia como um mito.

No ano de 2019, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>7</sup>, principal referencial de avaliação da educação básica no mundo, expôs, a partir dos dados colhidos em 2018, que o Brasil segue abaixo dos índices básicos em ciências, matemática e leitura, entre os 79 países avaliados, o Brasil ocupa a 57ª posição. De acordo com o PISA (2019), os países que lideram o ranking mundial da educação, investem na valorização dos profissionais da educação e, também, em ações para diminuir a desigualdade social.

Sendo os adolescentes residentes em casas de acolhimento advindos da condição de vulnerabilidade social – será contextualizada e melhor compreendida no decorrer deste trabalho -, apresentam características em seu percurso escolar que diz respeito à situação de “fracasso”, como por exemplo: distorção idade/ano, evasão, repetência, entre outros. Isso ocorre pelo fato de que, diante as outras necessidades tidas como mais urgentes e que ferem, diretamente a integridade humana, a escola passa a não ter muito sentido, sendo, assim, abandonada por esses sujeitos.

É partindo de tal percepção que o subprojeto LEHIA vem atuar juntamente com esses sujeitos, a fim de despertar neles, o anseio pela aprendizagem e fazer com que percebam a importância da escola, concebendo-a como aliada, para que, através dela, possam transcender a atual realidade de vida, além de contribuir para o desenvolvimento de competências para o protagonismo juvenil e empoderamento social. Compreendendo e considerando todo esse cenário, torna-se necessário, portanto, estabelecer em nossas ações o vínculo entre letramento e escolarização, a fim de que possamos contribuir para esses adolescentes ultrapassarem suas dificuldades de aprendizagem e superarmos, juntos, as situações de fracasso escolar.

## 2.2 Histórias Individuais - HI

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/01/22/ranking-social-global-brasil-mobilidade-social.htm>

<sup>7</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)

*“Há histórias tão verdadeiras que parece que são inventadas”.*  
Manoel de Barros

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ)<sup>8</sup>, no Brasil, cerca de 47 mil crianças e adolescentes vivem em abrigos. Mas, quem são esses sujeitos? Quais motivos cooperam para que eles sejam institucionalizados? Como eles se sentem na situação de acolhimento?

Os sujeitos acolhidos estão entre os segmentos mais vulneráveis da população, majoritariamente negros e pardos; são frequentemente vítimas de maus-tratos, abuso sexual e negligência extremamente complexa, como bem aponta Rizzini (2006):

[...] envolvem grande sobreposição de problemas. [...] apresentam diversos tipos de privações, além da falta de recursos materiais, causando instabilidade e disfuncionabilidade na família. Entre os casos mais citados estão: quadros de violência, agravados pelo consumo de álcool e narcóticos; famílias com adultos e/ou crianças com deficiências, com comprometimentos na esfera mental ou neurológica; presença de enfermidades crônicas, prisão, desaparecimento ou morte de um dos cônjuges (RIZZINI, 2006, p. 45).

Com fundamento nos dados disponibilizados pelo Levantamento Nacional, divulgado em 2004<sup>9</sup> pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), observamos que apesar da pobreza não ser um fator determinante para desvincular esses sujeitos do seio familiar, o motivo que mais resultou na institucionalização foi a pobreza da família, contrariando o artigo 23 do ECA, o qual declara “ falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder familiar” (BRASIL, 1990, art. 23). Tal realidade denuncia a inexistência ou precariedade de políticas públicas que atuem em prol de combater a insistente e cruel desigualdade social, que deixa marcas devastadoras em suas vítimas. Para Leal e Carvalho (2017), em situações como essas encontramos implicitamente na atuação do Estado, “relações de poder e controle das famílias pobres consideradas desvalidas” (p. 43).

É válido ressaltar que a afirmativa supracitada, não quer dizer que nas classes mais abastadas economicamente não exista situações como violência e abandono, muito pelo contrário, o que diferencia essas realidades é que, as pessoas com mais condições podem usufruir de serviços privados ou para prestígio do nome da família, preferem manter situações “constrangedoras” em sigilo.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cadastro-nacional-de-criancas-acolhidas-cnca/cnca/publico/>

<sup>9</sup> Apesar de antiga, foi a última pesquisa que conseguiu levantar dados panorâmicos nacionais. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5481](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5481)

Durante o período de Acompanhamento Pedagógico Personalizado<sup>10</sup>, é possível inteirar-se de alguns relatos de vida que resultaram no acolhimento dos adolescentes, neste tópico estaremos sempre dialogando com algumas histórias desses sujeitos. Começo enfatizando a fala de uma das adolescentes, aqui nomeada como Aira, acompanhada por mim no ano de 2017: “morava eu, minha mãe e meu padrasto. Quando minha mãe saía, ele me chamava pra ir colher coisas no mato e lá ele passava a mão em mim, eu não gostava, ficava triste, com medo e com vergonha”. Aira tinha 11 anos, foi abusada sexualmente pelo padrasto e estava grávida. Evidentemente, traz consigo, assim como tantos outros adolescentes, experiências de vida intensa que interfere em diversas áreas, seja emocional, social e, até mesmo, na aprendizagem.

Apesar de todo esse impacto emocional, Aira nunca desaminou no que se refere à escolarização. Sempre no dia marcado para o Acompanhamento Pedagógico Personalizado, ela me recebia com total felicidade, disposta a aprender, a resolver questões, tirar dúvidas, muito participativa, realizava as atividades propostas, me falava de suas inquietações, o que queria aprender, se posicionava como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvidas, um dos momentos mais marcantes em nossa relação foi o seu pós-parto. Aira teve complicações no momento de dar a luz a seu filho e passou um tempo internada, porém, assim que retornou para a instituição, quis voltar às atividades do acompanhamento, pois para ela era o momento “mais legal e importante” na instituição. A lembrança é clara, nesse dia, o acompanhamento foi feito na cama, com alguns travesseiros para melhor comodidade, devido à cirurgia, e Aira estava o tempo todo com um sorriso no rosto. Momentos como esses nos nutrem sentimentos que são impossíveis de serem descritos, mas que reafirma em nós a esperança e a alegria.

---

<sup>10</sup> O Acompanhamento Pedagógico Personalizado é uma das ações desenvolvidas pelo subprojeto LEHIA que, a partir de atividades pedagógicas busca auxiliar os adolescentes residentes em casas de acolhimento a superar suas necessidades e dificuldades de aprendizagem. Tal ação ocorre semanalmente, nos espaços das casas de acolhimento, com duração de 2 horas para cada adolescente mediado.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo [...]. (FREIRE, 2016, p. 70-71).

No entanto, esse modo esperançoso de lidar com as emoções nem sempre ocorre da mesma maneira em todos, como iremos ver no relato sobre a adolescente que aqui chamaremos de Giordania, acompanhada por mim em 2019, vítima de abuso sexual pelo próprio pai. Assim como Aira, Giordania foi vítima de abuso sexual caracterizado como intrafamiliar, que de acordo com Forward e Burck (1989), envolve relação sexual entre pessoas com um grau próximo de parentesco ou que acreditam tê-lo, ou seja, não necessariamente pessoas com o mesmo tipo sanguíneo, como é o caso do padrasto de Aira.

Essas adolescentes trazem consigo marcas da cultura do estupro, do machismo e da violação de direitos. Contudo, o modo como Giordania internalizou tais impactos, acabou interferindo negativamente, sobretudo na sua escolarização. Para ela, a casa de acolhimento não era vista como um lugar de proteção, mas sim como uma punição que a afastou não só do abusador, mas também de todos os seus familiares, o que em um determinado período colaborou para que a adolescente evadisse constantemente. Silva (2010) explica a evasão como uma busca pela sensação de liberdade e autonomia, uma forma de se contrapor a rotina e às regras das casas. Na maioria das vezes ela não se reconhecia como vítima, mas sim como culpada: “Eu bebi, tia! Eu bebi e fui dormir, como eu faço isso? Se eu não tivesse bebido e dormido, não teria acontecido”. É válido ressaltar que além dessa culpabilização, o sentimento de negação da adolescente era constante, ela não acreditava e/ou não considerava que o que ela passou foi estupro. Desse modo, uma das principais características que eu pude constatar na adolescente, além dos inúmeros danos emocionais e cognitivos que o abuso sexual lhes causou, foi a baixa autoestima, ela não se sentia capaz de nada, não acreditava em si, se responsabilizava por tudo o que acontecia de negativo. Isso fez com que ela se reconhecesse como incapaz de muitas coisas, principalmente de aprender.

Por muito tempo essa mesma adolescente foi proibida pelo pai de frequentar a escola o que ocasionou na distorção idade/ano e, conseqüentemente, nas numerosas dificuldades de aprendizagem. Com 17 anos, Giordania se encontrava no 7º ano do Ensino Fundamental II e não conseguia acompanhar o que era passado pelos professores, apesar de conseguir ler textos, ela não compreendia, não conseguia refletir sobre os textos e, conseqüentemente, não os interpretava. Quando iniciamos o Acompanhamento Pedagógico Personalizado, pudemos mediar tal situação e ajudá-la no desenvolvimento de exercícios e trabalhos, realizar atividades extraescolares para melhorar o seu desempenho, ensinamos como pesquisar vídeo aulas sobre os assuntos passados na escola, alguns métodos para estudar para as provas, tentávamos, aos poucos, fazer com que ela se enxergasse capaz, que sentisse sede de conhecimento, reconhecendo que o processo de aprendizagem não é responsabilidade única do professor, é necessário que o aluno também esteja disposto a aprender.

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer (FREIRE; HORTON, 2003, p. 47).

Com isso, nos dois primeiros bimestres, conseguimos manter a adolescente dentro da média na maioria das disciplinas escolares, entretanto, no 3º bimestre foi necessário suspender o Acompanhamento Pedagógico Personalizado por um período, pois a adolescente iria iniciar um curso de informática e estava na tentativa de ser reintegrada à família, contudo, não foi possível. Tal situação culminou em médias baixas em 9 das 10 disciplinas do currículo, além do número de faltas excessivas. Como é possível observarmos a seguir no boletim escolar da adolescente:

**Imagem 1** - Boletim escolar da adolescente Giordania; notas referentes ao ano de 2019

Disciplinas	1º Bim.		2º Bim.		3º Bim.		4º Bim.		Prova Final	Total Faltas	Média Final
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			
Arte	8,0	2	7,7	7	8,3	1		2		12	8,0
Ciências	6,3	2	6,2	4	2,3	18		1		26	2,9
Ciências das Religiões	7,5	0	8,0	0		6		1		7	7,8
Educação Emocional e Social	9,0	2	7,0	2	3,5	1		1		9	
Educação Física	7,8	0		0		0		0		0	7,8
Geografia	7,0	2	7,0	3	2,3	10		2		17	
História		1	4,3	5	2,3	6		4		18	2,0
Língua Inglesa	1,0	1	6,0	1	3,5	0		0		2	
Língua Portuguesa	5,7	2	6,7	10		9		9		33	3,7
Matemática	6,7	0	7,0	2	3,0	25		2		30	3,4

**Fonte:** arquivo pessoal.

Além desses acontecimentos lamentáveis, o afastamento do convívio familiar consiste em uma ruptura traumática, fere diretamente o direito ao convívio familiar estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante: “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 1990, art. 19). Nos casos supracitados, observamos que os acontecimentos além de ferir o direito já apresentado, viola a dignidade e o direito das adolescentes se desenvolverem sadiamente junto à família.

Em 2017, outra adolescente acompanhada por mim, aqui chamada de Maria, constantemente desvelava um traço da memória que emerge da dor de ter sido separada da sua família, principalmente dos seus irmãos e da sua avó, eram comuns expressões como “Eu sinto falta deles... Queria ter sido adotada junto com eles” “Queria viver com eles, igual uma família normal” “Eu não gosto de tá aqui, eu tenho família, quero ficar com ela” “Você vai ver, tia, próxima semana não vou tá aqui mais, não, vou pra casa da minha avó”. Era explícita a dor que a adolescente carregava consigo por estar longe da família, tal angústia afetava diretamente o seu desenvolvimento escolar. É fundamental lembrarmos que, não pode haver separação entre os irmãos, nem para a adoção, nem tampouco no acolhimento, uma vez que o simples fato de estarem acolhidos já dificulta a permanência de vínculos afetivos. A esse princípio, Leal e Carvalho (2017) acentuam:

Em regra, não deve haver separação dos irmãos para adoção, devido às repercussões psicológicas e afetivas que essa separação causa. Assim, por cautela ou analogia, também no acolhimento essa separação deve ser evitada. O ECA preceitua que um dos princípios a ser observados pelos Sistemas de Acolhimentos Institucionais (SAIs) é o não desmembramento do grupo de irmãos (BRASIL, 1990, art. 92, V), a fim de que, quando um grupo de irmãos for acolhido, preserve-se o vínculo fraterno, minimizando os impactos da institucionalização (LEAL; CARVALHO, 2017, p. 44).

Podemos perceber a veracidade da citação anterior quando consideramos o caso do adolescente acompanhado no ano de 2018, aqui chamado de Charles, que estava na instituição de acolhimento junto com o seu irmão. Em comparação com a situação de Maria, os impactos do acolhimento foram explicitamente minimizados, pois ele não estava completamente sozinho, como me recordo de suas falas: “É bom tá com meu irmão, a gente briga, mas quando olho pra ele sei que estamos juntos, é segurança, sei lá, diferente dos meninos que não têm ninguém aqui, Deus me livre!”.

Em relação a essas situações, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), reafirma, assim como outros documentos que é necessário investir na manutenção dos vínculos familiares e evitar que novas rupturas aconteçam. Percebamos:

A segurança e o afeto sentidos nos cuidados dispensados, inclusive pelo acesso social aos serviços, bem como pelas primeiras relações afetivas, contribuirão para a capacidade da criança de construir novos vínculos; para o sentimento de segurança e confiança em si mesma, em relação ao outro e ao meio; desenvolvimento da autonomia e da autoestima; aquisição de controle de impulsos; e capacidade para tolerar frustrações e angústias, dentre outros aspectos (BRASIL, 2006, p. 27).

Por vezes, alguns adolescentes não compreendem o motivo de estarem institucionalizados, nem tampouco o que cooperou para a institucionalização, como o caso de Malia, outra adolescente acompanhada no ano de 2019. Quando ela tentava durante o momento de mediação, por livre e espontânea vontade falar alguma coisa sobre sua vida antes do acolhimento, não conseguia estruturar e recordar os fatos acontecidos, as conversas baseavam-se em: “Tia, eu queria falar, desabafar, mas eu não consigo, eu não lembro, minha cabeça não me ajuda... Só sei que dói, queria ficar com minha mãe, eles não deixam”. Explicitamente, essa fala é marcada por dor e ressentimento, sua experiência de tão traumática, torna-se indescritível.

Hoje em dia vários estudos já consideram a indissociabilidade entre afeto e cognição, o que nos ajuda a considerar o ser humano em sua totalidade, emergindo um novo paradigma educacional. Um dos primeiros estudos sobre esse tema foi realizado por Henry Wallon, sua teoria segundo Sales (2018, p. 127), “é o do ser total integrando razão, emoção e as influências históricos-culturais”. Certamente, quando o professor se atenta para aspectos afetivos e emocionais do aluno, torna-se possível encontrar caminhos para solucionar conflitos e desenvolver a inteligência, consegue reverter algumas visões equivocadas que ao invés de ajudar seus alunos, apenas os prejudicam.

Percebemos que o ato de escuta e fala, ou seja, o diálogo é valoroso para esses adolescentes. Por vezes, nas instituições, eles se sentem sozinhos, não encontram alguém para conversar e isso só alimenta a sensação de solidão, a ideia de que seus sentimentos e angústias não têm importância. Assim, as dúvidas, o medo, a inquietação só se intensifica, causando danos emocionais imensuráveis. Por isso reafirmamos que é preciso, antes de tudo, escutar esses sujeitos, dar atenção as suas subjetividades, singularidades e inquietações, para que se possam minimizar esses danos. De acordo com Rosa (2001, p. 20)

A queixa desencadeia, se escutada, a historicização do sujeito. É no dizer e na escuta que o homem se revela a si mesmo o que significa existir, e se apropria do que se manifesta nele [...] atribuindo sentido ao vivido para construir uma história pessoal.

Percebendo as condições desses adolescentes, cabe ao acolhimento institucional minimizar os impactos e traumas, ajudando-os a constituir-se como seres emancipatórios, além de ofertar possibilidades de ascensão cultural, emocional, social e econômica tendo em vista que fatores multicausais fazem com que essa instituição perca seu caráter temporário e excepcional de até 2 anos, e o adolescente permaneça até os seus 18 anos. Portanto, o serviço de acolhimento precisa reconhecer nesses sujeitos “habilidades, competências, interesses e necessidades específicas, ouvindo-os e incentivando-os [...] à busca compartilhada de soluções por questões que lhes são próprias” (BRASIL, 2006, p. 71).

Notando as dificuldades encontradas no cotidiano desses sujeitos, não apenas relacionadas à escolarização, mas também às competências básicas de formação social e a urgência de se criar novos valores e princípios, o subprojeto LEHIA encontrou a necessidade de intervir pedagogicamente para mediar o processo de pós-acolhimento, elencando alguns eixos temáticos, com o intuito de auxiliar na busca pela autonomia, no preparo para exercício

de cidadania e para a construção da conscientização, tendo em vista que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1980, 28).

Para melhor nos inteirar, destacaremos os eixos que nortearam nossas práticas no ano de 2019 e que contribuíram/contribuem para que não ocorra a exclusão pessoal e social desses sujeitos na sociedade: identidade, emoções, relações interpessoais, bullying, a escola como aliada, ética e valores, autonomia. As atividades sobre esses temas foram desenvolvidas na primeira hora do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, elas eram realizadas através de jogos, filmes, produção do adolescente, informativos, textos de diversos gêneros textuais, leitura de livros, entre outras.

Acreditamos que as atividades desenvolvidas com esses norteadores, ajudaram os adolescentes a tomarem uma postura reflexiva e crítica frente ao outro e ao mundo, assumindo-se como ser transformador e, principalmente, consciente de seu inacabamento, pois essa concepção o fará enxergar que sempre poderá ir além, ainda que condicionado pelo meio, não é determinado por ele, como bem enfatiza Freire (2016).

Concernente ao que foi supracitado, Gussala (2010, p. 17), afirma que “cada pessoa pode conquistar a condição de produzir sua história [...]”. E é com base nessa afirmativa que acreditamos na capacidade de transformação e ascensão de cada adolescente acolhido, que constantemente são chamados a ser mais. Para isso é preciso que tenha acesso a uma educação que antes de fazê-lo ler palavras, o permita ler e compreender o mundo, como a proposta do educador Paulo Freire. A esse respeito, Gadotti (1996, p.81), a partir de uma análise profunda das obras e estudos freireanos que propõe uma educação para a libertação, frisa o seguinte pensamento:

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

É com base em tudo o que foi exposto até agora que evidenciamos a necessidade de um profissional da educação - pedagogo<sup>11</sup> - nas casas de acolhimento, para que ao (re)afirmar o seu compromisso social e ético frente à docência, possa construir a mediação entre os adolescentes e a sociedade, contribuindo para que as dificuldades de aprendizagem sejam sanadas ou, ao menos, diminuídas, preparando os adolescentes residentes em casas de acolhimento para a sociedade. Libâneo (1990, p. 48), nos alerta que “como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais”. Com isso, é importante que o professor se reconheça frente a esse compromisso, e saiba do seu impacto na vida de seus alunos, no que diz respeito aos adolescentes acolhidos, a importância de motivá-los a se dedicarem a novas experiências de estudo, estimular o seu interesse por novos conhecimentos, entre outras coisas primordiais para a formação dos sujeitos.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2016, p. 46).

Também devemos valorizar a importância de profissionais capacitados nas casas de acolhimento, quando consideramos a fase do desenvolvimento que a maioria dos (as) meninos (as) se encontram: a adolescência. Sabemos que esse período é marcado por desafios, mudanças, angústias, incertezas, normalmente confuso, cheio de descobertas. Essas situações se intensificam quando tratamos dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, uma vez que, ao atingirem a maioridade precisarão de alguma forma, tornar-se independente. Por isso a importância no período de acolhimento das políticas comprometidas com a plena formação desses sujeitos, para que ao serem desligados das instituições, possam autogerir responsabilmente sua vida, e ter autonomia.

### **2.3 Autonomia - A**

*“O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo”.*  
*Paulo Freire*

---

<sup>11</sup> É importante frisar que de acordo com as normas técnicas dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, o pedagogo não faz parte da equipe profissional mínima exigida, sendo os envolvidos apenas: coordenador, assistente social, psicólogo, educadores e auxiliares de educador.

Iniciamos postulando que as políticas que orientam o pós-acolhimento devem ser consideradas tão importantes, necessárias e urgentes quanto àquelas que regem o período de acolhimento. Nessa perspectiva, assumimos o compromisso de evidenciar o momento de desinstitucionalização dos adolescentes que, por vezes, passa despercebido pela sociedade e desamparado pelo Estado. É partindo dessa ótica e ciente dos desafios enfrentados pelos adolescentes que as práticas educativas desenvolvidas nas unidades de acolhimento devem propiciar um preparo para a desvinculação do jovem que o possibilite gozar de seus direitos, cumprir os seus deveres e posicionar-se no mundo com autonomia, exercendo a cidadania. Guará (2006) realça:

O abrigo precisa ser um ambiente que preserve, resgate e possibilite às crianças e adolescentes encontrar-se com a própria história, entender suas dificuldades e acreditar na sua capacidade de construir um novo projeto de vida, com mais atuação e autonomia (GUARÁ, 2006, p. 65)

A esse respeito, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2008), assegura que para a efetivação do preparo para a autonomia, as instituições devem garantir o direito de participação dos adolescentes nas decisões tomadas, através da escuta, além de propiciar o fortalecimento gradativo da autonomia. Inquestionavelmente, a educação nessas instituições precisa ser um ato de formação de consciência e liberdade a qual “deve ser vista como parceira da responsabilidade, considerando que uma não pode ser adquirida sem a outra” (BRASIL, 2008, p. 28).

Sem dúvidas, a maioria traz consigo numerosos desafios, principalmente para esses adolescentes que saem da proteção do Estado geralmente sem amparo, dinheiro, moradia e formação qualificada que possibilite um trabalho digno, além de despertar o sentimento de “renovação do abandono”. É um momento que exige por parte desses sujeitos autonomia e protagonismo para enfrentar o novo, o desconhecido, decidir, desafiar e ser desafiado constantemente. É por esse novo exigir tanto dos adolescentes que surge a necessidade das instituições compreenderem a vida desses sujeitos não de forma fragmentada, com etapas pré-determinadas a serem cumpridas, mas sim em sua totalidade, visando o pleno desenvolvimento e traçando estratégias adequadas para a construção da autogestão, afinal, o “sair”, não existe sem o “entrar” e o “ficar”. Por essa razão, desde a chegada, ou seja, o momento de institucionalização, o adolescente deve ser preparado para o seu desligamento para que, ao sair não apenas sobreviva, mas, viva com qualidade. Sendo assim, torna-se

indispensável um trabalho sério, intenso e significativo por parte dos educadores e de todos os funcionários – que devem, sem dúvidas, serem qualificados, com formação apropriada para lidar com os inúmeros desafios do cotidiano nas casas de acolhimento - das instituições de acolhimento em busca do projeto de vida de cada adolescente.

Em consonância ao que foi predito, Gussala (2010, p. 14) ressalta:

Pode-se dizer que o processo de abrigamento-desabrigamento começa já na acolhida, na chegada ao abrigo. Segue o dia a dia do convívio, quando de diferentes maneiras, deve-se favorecer a autonomia e a construção de um projeto de vida. Em determinado momento, os próprios meninos e meninas começam a dar sinais de que precisam de novas possibilidades.

Indubitavelmente essa passagem da desinstitucionalização apresenta muitas exigências, mas devemos pensar: o fato de atingir 18 anos garante que o sujeito esteja devidamente preparado para atender tais demandas? E a vida após a institucionalização? Qual o significado do momento de saída dos adolescentes que completam a maioridade?

Abreu (2010) nos informa sobre a competência do Estado em assegurar proteção não somente durante, mas também no pós-acolhimento, para que ao ser desligado, o jovem não retorne para a situação de vulnerabilidade social. No entanto, não é isso o que acontece, quando o adolescente é retirado da casa de acolhimento, o Estado não se vê mais como responsável por aquele sujeito, retirando-se de qualquer responsabilidade.

Novamente, a contribuição de Leal e Carvalho (2017) é importante ao abordar o papel das casas de acolhimento na vida desses adolescentes.

Como uma história que se constrói cotidianamente, as casas de acolhimento e as relações que nela são estabelecidas influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos acolhidos, bem como a construção de identidades e o projeto de futuro (LEAL; CARVALHO, 2017, p. 38-39).

Como já sabemos alguns adolescentes no período de acolhimento não são reinseridos para o ambiente familiar. Cavalcante, Silva e Magalhães (2010) observam que nem sempre as condições familiares que resultaram no acolhimento dos adolescentes são realmente superadas durante o período de acolhimento, o que se caracteriza como sendo um dos principais fatores que impedem a reinserção. Este aspecto foi evidenciado no caso de Malia quando logo após ser reintegrada juntamente com o seu irmão, para sua mãe, foram despejados por não terem condições de pagarem o aluguel, fazendo com que todos fossem para a Casa de Passagem Familiar.

Por não terem apoio no período pós-acolhimento, muitos sujeitos acabam submetendo-se às situações de risco, que ferem a dignidade humana, como a rua, o tráfico e as prisões. A esse respeito, Constantino (2000) evidencia:

Ao interiorizar uma imagem negativa de si mesmo, adquirida a partir da visão que a instituição tem dele e que é reforçada pela sociedade, o adolescente percorre um caminho que pode leva-lo ao crime e à violência. Ao sentir-se excluído da instituição, que não o quer mais por ter completado 18 anos, e pela sociedade que, ao vê-lo como marginal, não o aceita, ele fica sem alternativas, restando-lhe a delinquência e a marginalidade (CONSTANTINO, 2000, p. 29).

Essas situações não são isoladas, infelizmente casos como esse são incessantes. Por isso reafirmamos a importância do serviço de acolhimento se revestir de um potencial educativo, como bem aponta Leal e Carvalho (2017). Contudo, a realidade, às vezes, configura-se de outra maneira, Rocha (2011) salienta que:

A discussão da maioria civil nas instituições de acolhimento geralmente se dá de forma muito amadora e restrita; o debate normalmente acontece quando surge o jovem no fim da adolescência precisando de um acompanhamento especial por não poder retornar a sua família comunidade ou por não ter família para retornar (ROCHA, 2011, p. 10).

No Brasil, as repúblicas se representam como sendo um novo “abrigo” para o adolescente que estão em processo de desligamento das casas de acolhimento, ofertando subsídios necessários para que eles comecem um novo projeto de vida, planejando o futuro e começando, gradativamente, a ter mais independência. Contudo, esse tipo de serviço não é ofertado em todos os municípios do País, como é o caso de João Pessoa.

Em vista do cenário educacional dos adolescentes acolhidos, é imprescindível que se garanta o direito e acesso à educação, como instituído pela Constituição Federal, para que se fortaleça a autonomia, considerando que “a educação, como direito básico e fundamental, abre caminho para que os demais direitos sejam conhecidos e exigidos” (LEAL; CARVALHO, 2017, p. 41), o acesso a esse direito contribui para que esses adolescentes problematizem as relações de força presentes na sociedade.

Logo, o referencial central deste tópico será o pensamento político pedagógico do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, bem como de outros autores importantes que seguem a mesma visão de educação do educador, nos apresentando propostas

pedagógicas necessárias para construir a autonomia dos educandos e que nos anuncia sobre a necessidade de assumirmos uma postura contrária a todas as práticas de desumanização.

De acordo com Freire e Nogueira (1993), a autonomia exige responsabilidade, ocorre por meio de uma pedagogia “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE; NOGUEIRA. 1993, p. 105). Sendo assim, o significado da educação não está restrito à transmissão de habilidades e conteúdos, mas sim à construção coletiva de valores e conhecimentos, reconhecendo e respeitando os interesses dos acolhidos. A esse respeito, Honorato e Lapa (2011) acentuam a necessidade de uma pedagogia emancipatória

[...] direcionada para a libertação dos sujeitos sociais, ultrapassando modelos autoritários, paternalistas que só reforça a tutela destes que, ao completarem 18 anos, são submetidos a fazer a travessia para além dos ‘muros do abrigo’ sem qualquer apoio (HONORATO; LAPA, 2011, p. 3).

Freire (2016) considera o ato de ensinar como “uma forma de intervenção no mundo” (p. 96), em vista disso, cabe a nós educadores romper com a visão ingênua da educação que em nada favorece a emancipação dos sujeitos. Por isso, o educador expõe a importância de uma educação pautada na perspectiva crítica, como podemos analisar:

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria (FREIRE, 1981, p. 13).

É partindo da concepção Freireana, que acreditamos na relevância de construir, no processo educativo, uma visão crítica que favoreça a autonomia que, por sua vez, é tida como um fator decisivo para uma vida digna e independente. Logo, as atividades desenvolvidas no subprojeto LEHIA, pelo Acompanhamento Pedagógico Personalizado, consolidam-se na perspectiva de Educação Popular de Paulo Freire, devido a suas contribuições para a ascensão das classes populares, pois, ela inclui, ao mesmo tempo “a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, a teoria e a prática” (FREIRE, 1993, p. 4).

Paulo Freire restaura a concepção do educando, do homem, que deixa de ser mero objeto no processo de ensino e passa a ser o sujeito desse processo, capaz de construir, junto com o professor, o conhecimento.

Calado (2001) sintetiza claramente a visão freireana do ser humano, vejamos:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52).

Essa proposta de educação é de grande valia, pois desafia o sujeito a assumir-se como ser histórico, pensante, transformador, crítico, além de oportunizar a emancipação e o protagonismo. A construção da autonomia e da liberdade passa a ser uma busca permanente e incessante no processo educacional, tendo em vista que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência” (FREIRE, 2016, p. 91).

A educação não pode ser neutra ou indiferente frente aos desafios e problemas apresentados pela sociedade, apesar de não conseguir resolver todos esses impasses, não pode passar-se como despercebida. Em função disso, o campo da educação é, sem dúvidas, um espaço de batalhas, a luta do educador em tentar promover uma sociedade mais justa, igualitária, livre e humana é constante, além do compromisso ético e político de despertar a conscientização dos sujeitos e, ainda, ensinar a pensar certo, sendo essa última uma de suas tarefas primordiais. Portanto, o ato de ensinar não deve se restringir somente à prática de transmitir conteúdos superficiais, é preciso criar condições para a construção crítica do conhecimento, junto ao educando. Assim sendo, essas condições exigem a presença de educadores e educandos que sejam:

[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2016, p. 28).

Frente a todos esses elementos, podemos e devemos nos atentar para as políticas neoliberais que vêm se inserido no mundo junto com a globalização, e o seu impacto na

educação. Boneti (2015, p. 20) afirma que “o ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição da função do Estado”. Logo, associamos como essa descentralização da obrigatoriedade do Estado afeta, principalmente, as pessoas vulneráveis da sociedade, em especial, os adolescentes acolhidos que nessa concepção, deixa de ser elemento social sob a proteção do Estado. Com a política neoliberal, a educação passa a ser submissa à loja do mercado capitalista, sem nenhuma responsabilidade ética, formação crítica ou posicionamento de indignação, à prática educativa cabe apenas adaptar o educando a uma realidade que não pode ser mudada.

Mais uma vez, a educação precisa assumir sua posição no mundo como um ato político, se indignar frente às injustiças, aos direitos que são invisivelmente negados e que impedem que os sujeitos alcancem a autonomia. Como bem evidencia Freire (2000), mudar é difícil, mas é possível, é com esse pensamento que devemos trilhar os desafios educacionais.

Por esse ângulo, a nossa atuação junto aos adolescentes acolhidos apesar de ser, como costumamos dizer em nossos grupos de estudo um “trabalho de formiguinha”, é a priori extremamente valioso para a construção da cidadania desses sujeitos e para ajudá-los a compreender que apesar de sermos seres condicionados, não somos determinados, como bem nos aponta Freire (2016), além de reconhecer que “[...] a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2016, p. 20). Em vista disso, precisamos, a todo momento reconhecer a nossa responsabilidade e refletir criticamente sobre nossa prática educativa, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2016, p. 39).

Nós, enquanto mediadores educacionais, passamos a ser referência para esses adolescentes que, por estarem longe da família, tendem a se espelhar em nós através do vínculo construído no processo de mediação que cria a possibilidade do adolescente se identificar, se perceber, comparar nossas histórias e ver que assim como eles, mas cada um com sua subjetividade, também enfrentamos batalhas e momentos difíceis em nossas vidas. Sobre isso, é válido relatar um momento do acompanhamento realizado em 2019 com uma criança de apenas 7 anos, aqui chamada de Amanda, que já no fim do ano letivo, quando estávamos preparando um trabalho para apresentar no encerramento do projeto, escolheu falar sobre um dos sonhos da vida dela, que é se tornar professora, para “assim como você, tia, ajudar as crianças que precisam, brincar com elas, abraçar, ajudar nas tarefas de casa, ensinar e aprender junto com elas, pra elas me amarem assim como eu amo a senhora”.

Falas como essas despertam em nós bastante alegria e entusiasmo, o reconhecimento por parte dos adolescentes é, sem dúvidas, nossa maior recompensa. Saber que, apesar da dificuldade em estabelecer vínculos e acreditar que é possível alcançar seus sonhos, aqueles adolescentes encontram, em nós, a esperança, reafirma em nós a importância de nosso papel enquanto educadores lutando pelos direitos desses sujeitos que não pode ser vistos, como “sujeitos de tutela” e sim como sujeitos de direitos. Diante disso, como bem acentua Freire (2016):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai virando coragem (FREIRE, 2016, p. 45).

Por isso, em nossa relação, a escuta é algo indispensável. Com ela, nutrimos o respeito, a empatia, nos libertamos de qualquer tipo de intolerância ou discriminação. Assim, o mediador encontrará estratégias de ensino que melhor ajudarão o adolescente. Dessa forma, Freire (2016), vem nos falar sobre como a escuta deve ser realizada no processo educacional

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2016, p. 111).

A educação, quando coerentemente democrática, fundamenta-se na importância de propiciar a liberdade e a autonomia, sendo essas condições essenciais à constituição humana que permitem ao sujeito lançar um olhar crítico sobre a sua realidade e transformá-la. Freire (2016, p. 91), enfatiza: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco”.

Portanto, para que o adolescente tome consciência de si e do caminho que quer seguir, considerando-se sujeito da sua própria história, é imprescindível que durante o período de mediação, possamos escutá-lo, valorizar e respeitar sua história, bem como seus conhecimentos prévios, sua individualidade e seus anseios.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E METODOLOGIA**

Neste capítulo, será apresentado, inicialmente, o campo de estudo onde se situa o LEHIA e, em seguida, a parte metodológica, na qual apresentaremos as estratégias pensadas e realizadas para a produção deste trabalho.

#### **3.1 Campo de estudo**

O projeto LEHIA está vinculado ao Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, o qual segue o princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Desse modo, organiza-se de forma interdisciplinar, tendo em vista que envolve estudantes de variadas áreas do conhecimento, com o intuito de contribuir para a formação pessoal, acadêmica e social desses. Ademais, visa, também, cooperar, por meio de suas ações para a superação das dificuldades e necessidades de aprendizagem dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, que como já evidenciado nos capítulos anteriores, não encontram sentido na escola e tomam para si a responsabilidade pelo fracasso escolar, fomentando o sentimento de incapacidade e baixa autoestima, por não conseguirem corresponder às exigências da instituição e acompanhar o ritmo de aprendizagem.

Para tanto, as ações desenvolvidas pelo projeto foram iniciadas com a aplicação de uma diagnose que visava sondar os aspectos pessoais dos adolescentes, para que as atividades desenvolvidas dialogassem com seus interesses, além de investigar a relação estabelecida com as instituições de ensino. Nesse processo, levamos um pequeno texto para identificar se o adolescente consegue realizar a leitura, reconhecer letras, bem como responder algumas questões que servem como interpretação textual. Nessa etapa, é perceptível que alguns desses sujeitos até conseguem realizar as primeiras competências, mas na etapa de interpretação textual, a dificuldade é notória.

Como esclarecido previamente, o projeto LEHIA, por envolver diversas graduações, propõe diferentes atividades que atendam as peculiaridades das áreas específicas de graduação de cada bolsista e/ou voluntário, contribuindo para a articulação entre o que vem sendo estudado em sua formação inicial com a prática vivenciada nas instituições de acolhimento. Tais ações se associam em prol da busca pela autonomia dos adolescentes participantes. Para

nossa melhor compreensão, a seguir mostraremos como se organiza o projeto a partir dos cursos de graduação.

Começo apresentando o Acompanhamento Pedagógico Personalizado, muitas vezes já citado no decorrer deste trabalho. Nele eram desenvolvidas estratégias didáticas pedagógicas que atendiam especificamente as dificuldades individuais de cada adolescente, no que diz respeito à escolarização. Essa atividade ocorria semanalmente nos espaços das casas de acolhimento, com duração de 2 horas para cada adolescente acompanhado. Prioritariamente, os estudantes envolvidos eram aqueles das áreas de Pedagogia, Licenciaturas e Psicopedagogia, cada um acompanhavam dois adolescentes. Em 2019, passamos a trabalhar, também, com eixos temáticos objetivando contribuir para a formação pessoal, cidadã e autônoma de cada adolescente.

Outra atividade desenvolvida foi a Oficina de Leitura e Escrita, a qual conta com a participação de estudantes das áreas de Pedagogia, Letras Português e Letras Espanhol. As ações eram desenvolvidas no sábado. O objetivo era incentivar os adolescentes a buscar a autonomia, bem como motivá-los a ler e escrever a partir de seus interesses e histórias de vida.

A Oficina Projeto de vida, infelizmente foi encerrada temporariamente no ano de 2018, devido à indisponibilidade de horário dos adolescentes acolhidos. Tal ação propunha, por meio de diversas atividades, aproximar os adolescentes residentes em casas de acolhimento, com os espaços da Universidade Federal da Paraíba, bem como os cursos ofertados na instituição, a fim de despertar neles o interesse por esse ambiente que é deles por direito. A atividade durava em média 2 horas e 30 minutos e contava com a colaboração de profissionais de diversas áreas, exemplo: jornalista, advogado, nutricionista, enfermagem, etc,

Outra oficina existente era a Orientação para a Vida, pensada por uma das bolsistas do curso de Pedagogia. O objetivo principal dessa atividade era atender as demandas daqueles adolescentes que estavam prestes a completar a maioridade e, conseqüentemente, de serem desvinculados das instituições. Tal atividade ocorria nas Casas de Acolhimento e também encerrou no ano de 2018, tendo em vista que a bolsista responsável encerrou suas ações junto ao projeto.

As Oficinas de Língua Espanhola, contavam com a participação de uma estudante graduanda do curso de Letras Espanhol, aconteciam semanalmente nos espaços das casas de acolhimento com duração de 2 horas. Nessa ação eram desenvolvidas atividades a partir de

jogos, para que pudesse despertar o interesse dos adolescentes. Foram trabalhados temas como: alfabeto, cores, materiais escolares, animais, saudações, numerações, além de serem feitas leituras de contos, como uma forma de pôr em prática o que vinha sendo aprendido.

Oficinas de Educação e Saúde foram desenvolvidas por uma estudante do curso de Enfermagem, com o intuito de promover nos adolescentes uma reflexão sobre uma vida mais saudável e o seu ambiente. Nessas ações, foram realizadas as seguintes oficinas: higiene corporal e ambiental; alimentação saudável; educação sexual e sexualidade; infecções sexualmente transmissíveis e HIV/AIDS; gravidez na adolescência; anticoncepções.

O Grupo de Estudo e Pesquisa era composto por estudantes das áreas de Direito e Relações Internacionais. Esse grupo ficou responsável por colher e analisar dados para que nossa atuação junto aos adolescentes pudessem ser mais diretas e eficazes. A pesquisa que vem sendo elaborada por esse grupo busca identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem.

Estas ações se articulam com outros projetos da universidade, sendo esses: PROBEX - Escolarização que Promove Superação de Dificuldades e Necessidades de Aprendizagem da Vida de Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento, PROLICEN – Mediação Educacional e Acompanhamento Pedagógico com Adolescentes Residentes em Casas De Acolhimento, ambos coordenados pela Prof. Dra. Quézia Vila Flor Furtado, os quais apresentam como objetivo geral possibilitar a formação acadêmica e cidadã de discentes através de ações de cooperação e superação das necessidades e dificuldades de aprendizagem de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento.

Além desses, contamos, ainda, com as ações dos projetos coordenados pela Prof. Dra. Conceição Mirando: PROBEX - Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento e o PROLICEN – Formação continuada de professores da educação básica para melhoria da aprendizagem de adolescentes residentes em casas de acolhimento em João Pessoa/PB, os quais têm como objetivo geral possibilitar a formação acadêmica e cidadã de discentes da graduação e nova estratégia de intervenção pedagógica para profissionais da educação vinculados às escolas da Rede Pública Municipal e/ou Estadual, nas quais estudam crianças e adolescentes que apresentam distorção idade/ano na escola oriundos de Casa de Acolhimento.

As ações do projeto foram publicadas no livro “Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: a ciência/experiência que provém da extensão universitária”, potencializando a visibilidade dos sujeitos adolescentes residentes em casas de acolhimento, bem como, trabalhos de conclusão de curso na graduação: O direito à educação e a escolarização dos adolescentes residentes em casas de acolhimento no município de João Pessoa (QUARESMA, 2019); Formação dos educadores de casas de acolhimento para crianças e adolescentes em João Pessoa/ PB: um olhar psicopedagógico (CHAVES, 2019); Sentido da escola pública para adolescentes em acolhimento institucional: tecendo relatos das experiências escolares (SILVA, 2019); Diálogo escola e casa de acolhimento: uma experiência do PROBEX/UFPB (ESTEVÃO, 2018); O papel do(a) pedagogo(a) em casas de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: do assistencialismo ao direito à educação (LIRA, 2018); O pedagogo e a mediação pedagógica em casas de acolhimento: uma experiência do pet/conexões de saberes - protagonismo juvenil em periferias urbanas (VITORINO, 2018); Estratégias de avaliação psicopedagógica em jovens com paralisia cerebral e déficit visual: um estudo de caso com um jovem acolhido na morada do betinho (SILVA, 2017).

### **3.2 Metodologia**

O percurso metodológico foi delineado de modo a garantir que a coleta de dados responda às questões que norteiam a pesquisa aqui apresentada e alcance os objetivos elencados. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório.

Escolheu-se a pesquisa qualitativa, por ela nos ajudar a compreender a realidade em sua complexidade, bem como propiciar uma visão mais detalhada do contexto. Esse tipo de abordagem nos permite, ainda, refletir criticamente o contexto estudado de forma integral, transpondo a superficialidade. Godoy (1995) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas do sujeito, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Para Gil (2008, p. 46), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de

problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de pesquisa tem sua importância ao considerarmos que os espaços das casas de acolhimento não possuem muita visibilidade e, conseqüentemente, há poucos estudos que referenciam e analisam tal realidade no âmbito educacional, por essa razão, acentuo a necessidade e a importância de termos um estudo de cunho exploratório, pois ele nos proporcionará maiores informações sobre determinado contexto.

Como uns dos objetivos específicos dessa pesquisa propõem identificar a visão dos adolescentes residentes em casas de acolhimento em relação à contribuição do projeto em sua vida, bem como compreender a visão dos mediadores a respeito da contribuição do subprojeto LEHIA na construção da autonomia desses adolescentes, foi utilizado duas coletas de dados, que serão melhores detalhadas a seguir.

A princípio, para analisarmos as falas dos adolescentes, nos respaldamos nos dados previamente adquiridos pela pesquisa maior que vem sendo desenvolvida pelo projeto, intitulada como “Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento: análise da escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social<sup>12</sup>”, o objetivo geral desse estudo é identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, pela necessidade de obter uma visão aprofundada do entrevistado. Esse tipo de entrevista forneceu uma maior flexibilidade entre o entrevistador e o entrevistado, Manzini (1990) acentua que esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistado seja mais espontâneo, exponha, mesmo que minimamente a sua subjetividade e as questões pré-estabelecidas são melhores respondidas e complementadas, o entrevistador, por sua vez tem a oportunidade de fazer novas perguntas dentro daquele contexto que parecem ter relevância para aquilo que vem sendo estudado.

Cada mediador educacional ficou responsável por realizar a entrevista com o(s) adolescente(s) que acompanhou durante o ano de 2019, tendo em vista que já havia uma relação mais íntima entre eles e, conseqüentemente, o adolescente sentia mais confiança. Participaram desta pesquisa um total de 12 adolescentes – 5 meninos e 7 meninas - com faixa etária entre 12 e 18 anos.

---

<sup>12</sup> Em anexo disponibilizaremos a autorização do comitê de ética para realização da pesquisa.

Para garantir o sigilo exigido pelo comitê de ética e assegurar o anonimato desses participantes, durante a entrevista, foi orientado que esses adolescentes escolhessem para si nomes fictícios. Em vista disso, neste trabalho, ao nos direcionarmos a eles ou referenciar alguma fala utilizaremos tais nomes, sendo esses: Malia, Gabriel, Gabriel B, Menina Believe, Yuri, Josy, Giordania e Rakely. Contudo, alguns entrevistadores não se atentaram para tal orientação e, devido a isso, tornou-se necessário criarmos alguns nomes fictícios para os adolescentes que não tiveram a oportunidade de escolha, sendo esses: Rafael, Daiana, Sofia e Charles.

Tal pesquisa foi composta por 34 questões subdividas em tópicos, sendo esses: trajetória escolar; escola hoje; escola e casa de acolhimento; projeto LEHIA; perspectiva futura. Como é possível observar, essa pesquisa é bastante ampla, contudo, para contribuir neste trabalho de conclusão de curso, nos detemos às questões relacionadas apenas ao LEHIA, composto por quatro questões.

Como apontado anteriormente, para constituir esta pesquisa, buscando analisar a percepção dos mediadores, foi construído um questionário com questões abertas, o qual possibilita ampla liberdade de resposta por parte do entrevistando e permite que ele ofereça suas próprias respostas, como bem nos informa Gil (2008). Tal questionário foi construído e respondido através da plataforma online Google Forms<sup>13</sup>, o qual contou com a colaboração de 14 mediadores, sendo esses bolsistas e voluntários - 12 pessoas do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade entre 19 e 51 anos. Os sujeitos participantes eram estudantes da UFPB, dos cursos de: pedagogia, ciências biológicas, letras português, letras espanhol, direito e relações internacionais. Há, dentre os sujeitos da pesquisa, duas graduadas, uma do curso de pedagogia e outra de psicopedagogia. Entre todos, o tempo de atuação no projeto varia entre 6 meses a 4 anos.

Como sabemos, em uma pesquisa, devemos adotar um procedimento ético, em face disso, assim como com os adolescentes, prezamos pela preservação da imagem dos mediadores participantes, por isso, aqui iremos nos referir a eles no decorrer da análise com nomes fictícios, sendo esses: Daniela, Juliana, Luísa, Vitória, Rafaela, Luís, Lorena, Samara, Ana, Mariana, Júlia e Eduardo.

A pesquisa direcionada aos mediadores foi composta por quatro questões abertas, por acreditar que ela permite que o participante se expresse livremente. Optou-se pelo uso de

---

<sup>13</sup> Serviço online gratuito disponibilizado pela Google para criação de formulários.

questionários a fim de obtermos de forma precisa as informações necessárias para a análise dos dados que, por sua vez, seguirá a análise de conteúdo abordada por Laurence Bardin (2011), que defende que a análise de conteúdos já era utilizada desde tempos remotos com a tentativa da humanidade em interpretar livros sagrados.

Ainda em consonância com a autora, o termo análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Godoy (1995), na análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que podem ser encontradas implicitamente nas mensagens em consideração, ou seja, podemos afirmar que o analista/pesquisador, se esforça em dobro: primeiro, em entender o sentido da comunicação direta, ou seja, da enunciação do sujeito; segundo, buscar outra significação, possível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

## **4 LEHIA E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DE DADOS**

Como os objetivos específicos deste trabalho são: identificar a visão dos adolescentes em relação à contribuição do projeto em sua vida; compreender a visão dos mediadores educacionais em relação à promoção da autonomia dos adolescentes; refletir sobre a importância do projeto LEHIA e sua contribuição na escolarização dos adolescentes em situação de acolhimento institucional, para alcançá-los, subdividimos este capítulo em duas partes, como será explicado a seguir.

A primeira está destinada a analisar a visão dos adolescentes a respeito da contribuição do subprojeto em suas vidas no tocante aos aspectos pessoais e interpessoais, bem como a escolarização.

Já a segunda, remete-se a percepção dos mediadores sobre a participação, apoio e relevância do LEHIA para a construção da autonomia dos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Neste momento são bastante explícitos os avanços alcançados durante a atuação nas casas de acolhimento.

Logo, a partir das falas dos adolescentes em situação de acolhimento institucional e dos mediadores bolsistas e voluntários do subprojeto LEHIA, neste capítulo apresentamos as reflexões e análises a partir das falas de cada participante, com o intuito de apresentar ao leitor as perspectivas deles sobre a relevância do subprojeto na vida dos adolescentes, bem como evidenciar que a educação, enquanto direito básico e fundamental, proporciona a construção e o alcance da autonomia.

### **4.1 A contribuição do LEHIA a partir da visão dos adolescentes**

Para Morin (2003, p. 15) “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social”. Desse modo, sabendo que a educação é um processo que perpassa e tem um significativo impacto em diversas áreas de nossas vidas, tanto no que diz respeito aos aspectos escolares, como também, os sociais, visando à formação integral do sujeito, torna-se importante compreendermos esse processo como algo além da aquisição de conhecimentos específicos da escola, de modo a atender aos diversos aspectos da formação humana, tencionando, a preparação do indivíduo para a vida.

Assim sendo, quando nos aproximamos das falas dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, logo é possível perceber os benefícios trazidos pela educação através das

ações pedagógicas do LEHIA, tanto no que diz respeito a aspectos pessoais e interpessoais como aqueles direcionados especificamente à escolarização para a autonomia, como será demonstrado a seguir.

#### 4.1.1 Pessoal e interpessoal

Ao compreendermos que o ser humano é resultado de suas vivências sociais, devemos nos atentar, também, para o fato de que cada pessoa tem um modo diferente de agir frente a suas emoções. Sendo assim, devido à suas histórias de vida marcante, os adolescentes residentes em casas de acolhimento muitas vezes sentem dificuldades de se relacionar com o próximo, agem com indisciplina, não obedecem às regras de convivência da instituição de acolhimento e também da escola. Contudo, é válido ressaltar que todos esses fatores são reflexos de suas inquietações internas, ao não conseguirem lidar com as emoções, eles exteriorizam essas aflições em maus comportamentos que causam um forte impacto pessoal e, também, social, ou seja, interfere nas relações humanas.

Conforme Goleman (2011, p. 25), “[...] todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu”. A partir dessa concepção e considerando os fatos mencionados no decorrer deste trabalho sobre a realidade dos adolescentes acolhidos, cabe a nós, enquanto mediadores educacionais, além de conhecer os conteúdos que ensinamos, identificar as necessidades dos alunos e traçar estratégias pedagógicas que contribuam para a formação humana em sua complexidade e plenitude.

Casassus (2009) reforça que no campo educativo há uma urgência da educação emocional, o que não necessariamente exclui a racionalidade, mas completa o ser humano. Em vista disso, não faz mal reiterar mais uma vez que além do compromisso relacionado à construção e aquisição de conhecimentos curriculares específicos, a educação pode/deve favorecer, também, a construção do sujeito em sua integralidade, permitindo que eles se expressem e externem suas inquietações, dúvidas, medos, dificuldades e apreensões, a fim de que, ao sabermos dessas circunstâncias possamos agir de modo a ajuda-los a controlar e lidar com todas essas emoções e, conseqüentemente, melhorar nas demais áreas sociais, inclusive, no desempenho escolar, como revela a fala de uma das adolescentes acerca da contribuição do Acompanhamento Pedagógico Personalizado: “[...] *melhorou a forma de me expressar na escola com professores e alunos [...]*” (GIORDANIA).

Giordania, como já enfatizado no início deste trabalho, foi acompanhada por mim no ano de 2019 e, era nítida a forma explosiva dela em lidar com as pessoas. A adolescente, por não conseguir acompanhar o que era passado na escola passou a ser motivo de chacota entre os demais estudantes, tal situação passava despercebida entre os profissionais da instituição, inclusive o professor que naturaliza esse tipo de violência. Tal realidade impedia a adolescente de se relacionar bem com os professores e colegas, pois ao ser vítima do bullying (referido tanto ao seu desempenho escolar quanto à sua aparência), ela reagia de forma impulsiva e agressiva, a tornando insensível aos estados afetivos alheios. No início do ano letivo Giordania era constantemente chamada à direção por causa de brigas com os outros alunos e desrespeito para com os professores, no entanto, essas situações não eram vistas pelos profissionais da instituição como reflexos da complexidade e dos danos emocionais trazidos pelo bullying. A respeito dos impactos trazidos às vítimas por esse fenômeno, Gonçalves (2011) assegura que:

Para os alvos é possível afirmar que os impactos em torno de suas vidas podem afetar suas vivências futuras em ações desencadeadas no passado, levando, muitas vezes, os envolvidos a desenvolverem comportamentos agressivos ou depressivos e, ainda, a sofrerem ou praticarem bullying em fases posteriores da vida (GONÇALVES, 2011, p. 53).

Ao me deparar com inúmeras expressões de desespero e angústia manifestadas pelo choro, no meu papel de mediadora educacional passei a trabalhar semanalmente assuntos referidos ao bullying, responsabilidade emocional e a autoestima, levando textos para que ela pudesse refletir, depoimentos de outras pessoas que passaram por situações parecidas, chamando atenção para as consequências dos atos feitos nas vidas das outras pessoas, para que ela refletisse sobre o comportamento que estava tendo na escola com os outros. Além dessas atividades, os eixos temáticos em muito colaborou para a mudança da postura da adolescente, especialmente o tema bullying, emoções e relações interpessoais.

Em consonância ao que foi sobredito Bastos e Sousa (2002) salienta que nas convivências, o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade são aspectos vitais e necessários para que as relações sejam consolidadas e fortalecidas positivamente. No espaço escolar, isso vem a contribuir, pois favorece que a relação entre os alunos e os professores seja afetiva, imbuída, sobretudo, de respeito mútuo. Em consonância com Freire (2016), o que importa na formação e na prática docente

[...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem (FREIRE, 2016, p.45).

Ao serem chamados a refletir sobre seus comportamentos, os adolescentes acolhidos começam a conseguir identificar seus erros e a tentar melhorar no dia a dia. A união entre a reflexão e as ações, aos poucos vai trazendo resultados significativos na formação pessoal dos adolescentes acolhidos. Eles começam a pensar antes de agir, se importam como o outro vai se sentir diante seus comportamentos, melhorando, dessa maneira, as relações interpessoais o que traz para os adolescentes benefícios individuais, vejamos na fala a seguir um exemplo: “[...] eu peguei meu relógio de volta” (IURI).

Nesse caso, o adolescente por ter agido agressivamente com os educadores da instituição, teve seu relógio confiscado pela coordenação. No dia seguinte, no momento de Acompanhamento Pedagógico Personalizado, após relatar o acontecido, conversou com a mediadora, que por sua vez o chamou a refletir sobre o seu comportamento, fazendo-o enxergar seu erro e melhorar. Freire (2016, p. 16) evidencia que “[...] formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”, e fortalecidos por essa afirmativa tentamos desenvolver nossas ações junto aos adolescentes.

Em situações como essas, o LEHIA contribuiu, também, para que o adolescente criasse uma visão positiva sobre si mesmo e resgatasse a sua autoestima, sendo esse, outro fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois quando o adolescente olha para si e não consegue enxergar suas potencialidades, passa a acreditar fielmente que não é capaz de aprender e cria imediatamente um repúdio à escola. Para reverter tal percepção, é preciso pensar em estratégias que construam uma nova visão do adolescente sobre a realidade, para isso, é imprescindível valorizar os conhecimentos prévios, respeitar e considerar as dúvidas apresentadas, além de pensar práticas pedagógicas eficazes que superem as dificuldades apresentadas, colocando o adolescente como protagonista. Em consonância a isso, apresentamos a fala da adolescente Giordania: “*Antes eu não focava em nada, não tinha sonhos. Mas hoje eu me sinto uma pessoa realizada e sei que vou conseguir*”.

Refletindo sobre essa questão, Freire (2016), acentua:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2016, p. 68).

Sendo assim, podemos reiterar dizendo que o professor deve se pautar na inclusão e na dialogicidade do ato educativo, ou seja, compreender que todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professor e aluno), estarão em constante troca e construção contínua de saberes a fim de alcançar a autonomia, acreditando nos sonhos e transformando-os em vida. Sobre isso, Freire (2016, p. 70) pontua que o ato de ensinar exige alegria e esperança, “[...] a esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. Para tanto, é vital mostrar aos alunos que um erro pode ser contornado, que uma nota baixa pode ser recuperada, que ajudar o próximo nos faz crescer. É imprescindível, ainda, estimular e permitir que os alunos pensem, questionem e se realizem a partir de suas potencialidades, fazendo escolhas, assumindo seus erros, respeitando o próximo e a diversidade, dessa maneira, formamos seres mais tolerantes e capazes.

#### 4.1.2 Escolarização

Aprender é, sem dúvidas, um processo amplo e contínuo, que perpassa todas as fases da vida do ser humano, seja na construção e aquisição de novos conhecimentos ou na ressignificação daqueles já obtidos. O ato de aprender caracteriza-se, sobretudo, como uma necessidade ontológica do ser humano. Para Charlot (2000), aprender é

[...] sempre entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (CHARLOT, 2000, p. 72).

Como já evidenciado no decorrer deste trabalho, muitos adolescentes residentes em casas de acolhimento apresentam sérias dificuldades de aprendizagem o que os insere na situação de fracasso escolar. No entanto, não podemos esquecer que qualquer que seja o problema apresentado pelo aluno, devemos considerar todos as situações e significados que contribuíram para que ele exista. Em relação ao fracasso escolar, Charlot (2000) aponta que é necessário considerarmos os seguintes fatores:

[...] o fato de que ‘ele tem alguma coisa a ver’ com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; a singularidade e a história dos indivíduos; o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade); sua atividade efetiva, suas práticas; a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (CHARLOT, 2000, p. 23).

Ao adotarmos em nossas práticas o posicionamento de Charlot (2000) frente às situações de fracasso escolar dos adolescentes, já é possível perceber que o LEHIA auxiliou significativamente no que tange os aspectos da escolarização, fazendo com que os adolescentes pudessem obter uma melhora no rendimento escolar, como será possível perceber posteriormente.

#### 4.1.2.1 Melhor compreensão das atividades escolares

Os adolescentes, ao participarem das atividades do Acompanhamento Pedagógico Personalizado, puderam ter um apoio maior nas atividades escolares, então, muitas vezes, aquilo que não foi bem compreendido nas salas de aula, conseguiu ser assimilado com o apoio do mediador educacional. Isso foi/é muito importante, pois contribuiu para que o adolescente pudesse obter um melhor desempenho escolar. Em Charlot (2000, p. 65), é possível refletir sobre a aprendizagem a partir da perspectiva de que “[...] todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, tal afirmativa nega toda e qualquer ideia relacionada à impossibilidade de aprender dos alunos, passando a concebê-los como seres de potencialidades.

Em nossa pesquisa junto aos adolescentes, quando perguntamos sobre a importância do LEHIA para eles, são bastante comuns relatos como: “[...] *estou conseguindo responder as atividades da escola*” (MALIA), “[...] *ajudou mais nas atividades da escola [...] comecei a entender melhor as atividades*” (GABRIEL), “*É muito importante, eu tiro todas as minhas dúvidas*” (DAIANA), “*É muito importante por ensinar tudo o que eu preciso*” (JOSI). A partir dessas e outras falas, percebemos a relevância do subprojeto no que diz respeito a propiciar uma melhor compreensão das atividades escolares por parte dos adolescentes.

Indubitavelmente, ao trabalharmos em cima das necessidades específicas do sujeito, escutando suas inquietações, conseguimos fazer com que ele se inclua na sala de aula e se sinta mais motivado e empenhado a participar das atividades e discussões propostas, encontrando, dessa forma, algum sentido na escola. De acordo com Charlot (2000), para

conseguirmos superar um processo de escolarização que permanece em fracasso, é preciso termos uma visão positiva do aluno, nos atentando para aquilo que os alunos “fazem, conseguem, têm e são”. Com isso, podemos ajuda-lo na construção da sua identidade, do seu caminho profissional e pessoal.

Para tanto, é preciso que o professor, enquanto facilitador e mediador do processo de ensino aprendizagem e ciente da sua responsabilidade ética no exercício docente, considere que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016, p. 25). Tal reflexão se demonstra na fala de uma das adolescentes quando perguntada se mediador, através do LEHIA contribuiu para o seu desempenho escolar, eis a resposta: “*Sim, com certeza. Assim, eu sei de algumas coisas, mas não é muito, porque eu parei nova, aí depois o pouco que eu sabia foi juntando com a minha professora e com vocês (mediadores)*” (DAIANA). É possível perceber nesse relato que ensinar aprendendo faz diferença, a construção do conhecimento deve ser feita através da interação vertical entre professor-aluno, para tanto, o diálogo e a escuta são indispensáveis para a construção do pensar crítico.

A esse respeito, Freire (2016) acentua:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2016, p. 25).

Enquanto a escola estiver unicamente preocupada com a transmissão de conhecimentos, sem, ao menos, perceber e considerar aquilo que os alunos já sabem e, até mesmo as dúvidas que não são sanadas durante as aulas, fica impossível a essa instituição contribuir para a superação das situações de fracasso escolar e despertar o desejo de aprender. A desmotivação por parte dos alunos, em alguns casos, é fruto de um sério problema relacionado à dificuldade de se estabelecer na escola estratégias didáticas pedagógicas eficazes que dialoguem com os interesses dos alunos, além da defasagem na formação dos professores e falta de incentivo e promoção à formação continuada. Tal situação contribui, muitas vezes, para a evasão escolar. Isto posto, Freire (1998, p. 12) nos alerta:

[...] na verdade, não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.

É inegável, também, que a atenção individualizada dada aos adolescentes é algo que muito contribui no projeto, contudo, ao nos aproximarmos das realidades das escolas públicas e de suas demandas, percebemos que é muito difícil o professor propiciar esse tipo de acompanhamento, devido a salas de aula superlotadas, com mais de 30 alunos.

Como mencionado, majoritariamente, o sentimento que esses sujeitos expressam é de repulsa, muitos deles não conseguem compreender o que é passado pela escola, nem tampouco o seu sentido. Recordo-me bem que durante o período de sondagem, em conversa com uma das adolescentes que acompanhei no ano de 2019, Giordania, quando questionada sobre seu sentimento pela escola, falou que se sentia “burra”, uma vez que os professores falavam muito e nada entrava em sua cabeça, a sensação que ela tinha era de que nunca tinha estudado. A adolescente falava, também, que quando não entendia alguma coisa e levantava a mão para tirar a dúvida, os professores a mandavam procurar a informação no livro, a aula já estava dada. Por esses motivos, Giordana comentava que não sentia vontade de ir à escola e ia para outros lugares no horário da aula.

Sobre isso, Libâneo (1990), a partir de uma visão problematizadora, nos demonstra:

Quando um aluno não consegue aprender, abandona os estudos ou se interessa pouco pela escola, considera-se que são problemas individuais dele, descartando-se outras explicações como as condições socioeconômicas, a desigualdade social e a responsabilidade da própria escola. Esta é uma visão conservadora da escola (LIBÂNEO, 1990, p. 36).

Tal depoimento me fez refletir sobre como é importante a escola e os profissionais da educação compreenderem o seu papel e o seu efeito sobre a vida dos estudantes em geral, renunciando tal conservadorismo. É vital que o professor conceba o ensino como um meio de superar o fracasso escolar, para tanto, os conteúdos ministrados devem ser acessíveis e socialmente significativos para os alunos. Frente às necessidades dos estudantes, não podemos agir com indiferença. Ausubel (1980) exprime: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece; descubra-se o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. Por isso a importância de perceber nossos alunos como seres sociais que carregam consigo suas próprias experiências e saberes.

Ao levarmos em consideração todos esses aspectos em nossas ações do subprojeto LEHIA, no qual o adolescente é em todos os momentos, o centro da aprendizagem, nós conseguimos obter uma melhora considerável nas notas dos adolescentes e em seu rendimento

escolar, como é possível identificar na fala da adolescente Sofia “*o projeto contribuiu porque a gente vai fazendo as atividades, melhorando as coisas, as notas*”.

Melhorar o desempenho das notas, sem dúvidas, faz com que os adolescentes sintam mais vontade de aprender, acreditem nas suas capacidades e possam progredir nos estudos, revertendo a situação de distorção idade - ano. Sobre isso, outra adolescente, a Menina Believe também nos fala sobre como avançou nas notas: “*eu tive ajuda em todas as provas e graças ao mediador conseguir melhorar minhas notas [...] melhorei muito o meu desenvolvimento*”.

A adolescente Josi também expressa a contribuição do projeto no que diz respeito a melhor compreensão das atividades e assuntos escolares: “*O projeto contribui muito porque na matéria de português eu tinha muita dificuldade sobre sujeito composto, essas coisas, mas toda semana você (a mediadora) está aqui tendo reforço comigo ai melhorou muito*”.

Considerando, então, as experiências apresentadas, vimos como a reconstrução e uma atenção específica a uma prática pedagógica significativa, junto ao aluno, favorecem para que sejam superados grandes malefícios que perpassam a educação.

#### 4.1.2.2 Leitura e escrita

Apesar de estarmos lidando com sujeitos adolescentes, muitos deles, antes do LEHIA, ainda não tinham sequer o pleno domínio da leitura e da escrita, como o caso de Gabriel B:

- “[...] – *as mediadoras ajudam você?*  
 - *Sim, ajudou em casa, ajudou fazendo tarefa, ajudou a ler.*  
 - *Antes do projeto você sabia ler?*  
 - *Não.*  
 - *Aprendeu a ler com o projeto?*  
 - *Sim!*”.

Não dominar tais habilidades implica sérias consequências tanto no que diz respeito à aprendizagem escolar, uma vez que a leitura e a escrita estão presentes em todas as disciplinas curriculares, como, também, na inserção e participação desse sujeito na vida social, tendo em vista que constantemente estamos cercados de letras, seja nos letreiros dos ônibus, nas embalagens, no celular, em uma nota fiscal, enfim, em todas as partes, afinal, como sabemos, vivemos em uma sociedade grafocêntrica o que exige além da alfabetização, o letramento, que permite o indivíduo fazer uso das habilidades da leitura e da escrita de forma autônoma. Para

Freire e Macedo (1990), o analfabetismo constitui uma profunda injustiça que sustenta grandes consequências.

Na escola, não compreender o que se ler e não conseguir escrever o que se pensa, resulta em algumas defasagens e o aluno passa a não conseguir acompanhar o grupo e os conteúdos, enquadrando-os na situação de distorção idade-ano. Por vezes, mesmo o professor identificando as sérias dificuldades de leitura e escrita do aluno e, até mesmo a situação de analfabetismo que alguns se encontram, não consegue incluir esses sujeitos em suas práticas pedagógicas, pois, para alguns, além do desafio de criar diferentes atividades de acordo com as necessidades e especificidade de cada estudante, acreditam que são os alunos que devem acompanhar e se adequar a matéria, não o contrário.

É a partir dessas realidades que o mediador educacional precisa traçar estratégias significativas a partir do contexto dos adolescentes, para que a situação de analfabetismo de alguns seja superada substancialmente. Para Teberosky (2009), no processo de aquisição da língua escrita, é indispensável considerarmos a participação efetiva do aluno nas atividades, as quais, por sua vez, necessitam ter algum sentido para ele. Desse modo, o professor passa a ser o mediador da relação da criança com a escrita. Ainda de acordo com a autora é somente aprendendo sobre o aprender do aluno que podemos dar um novo sentido ao ato de lecionar. Assim,

[...] ao invés de partir do que ele sabe sobre a escrita, ao professor caberá investigar o que a criança sabe sobre a escrita e, portanto, atuar primeiro como observador e intérprete dos modos de participação da criança [...] É dessa observação e interpretação que construirá sua mediação e sua própria participação no aprender da criança (TEBEROSKY, 2009, p. 8).

É certo afirmar que existe um vínculo entre a cidadania e a alfabetização, o sujeito sem ter o domínio da leitura e da escrita fica impossibilitado de efetivar a sua participação nas discussões políticas, sociais e culturais, inviabilizando, dessa forma, a democracia. Sabemos que o ato de ler nos abre portas para compreender o mundo e as relações nele estabelecidas, lendo somos capazes de refletir, questionar, desmistificar certas realidades e verdades absolutas, além de adquirir conhecimentos que nos tornam capazes de pensar por si próprio, afinal, ninguém pode conhecer por mim. Em consonância a isso, Perissé (2006, p. 23) ressalta: “O encontro com a palavra é mais do que importante: é essencial”.

Quando perguntamos a importância do mediador educacional, Rafael nos falou “*É bom para aprender, aprendi a ler mais, aprendi a ver as coisas*”. É exatamente sobre esse

“ver as coisas” que devemos firmar nosso compromisso político pedagógico, é conscientizando, impulsionando os questionamentos críticos, que vamos formando seres ativos na sociedade, capazes de transformar a realidade, não domesticando a curiosidade, mas, sim, a instigando constantemente, como bem nos aponta Freire (2016).

A fala da Menina Believe também evidencia a importância do mediador educacional em sua vida, vejamos: *“Ele me ajuda a buscar sempre o desenvolvimento, construir o conhecimento e ajuda para a gente aprender mais coisas”*.

É partindo dessa perspectiva que Freire (2016), nos chama atenção ao fato de que “O educador, *com* o educando e não *sobre* ele, deve tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2016, p. 120).

A fala da adolescente Rakely também expõe a contribuição do projeto na melhora da leitura: *“[...] quando eu cheguei na escola, eu não sabia ler muito, aí um dia a minha professora me chamou e disse ‘lê isso aqui’, mas eu li só quase a metade. Depois que eu conheci minha mediadora mudou tudo”*.

A partir desse relato é possível constatar como a aquisição e o desenvolvimento da leitura contribui para a autoestima e postura da adolescente no processo de aprendizagem. A leitura amplia infinitas possibilidades e faz com que o sujeito seja mais seguro de si.

## **4.2 A contribuição do LEHIA a partir da visão dos mediadores**

Como os mediadores possuem uma relação mais direta com os adolescentes, a partir das falas deles torna-se possível constatar os avanços significativos apresentados pelos adolescentes. Para isso, esse tópico irá se subdividir em uma sequência que nos permitirá ter uma visão mais abrangente da atuação do projeto e sua contribuição na formação da autonomia.

### **4.2.1 Dificuldades percebidas pelos mediadores em relação aos adolescentes**

Aqui, iremos nos deter as principais dificuldades apresentadas pelos adolescentes, tanto no que concerne à escolarização, quanto àquelas relacionadas aos aspectos sociais, como os fatores emocionais e os comportamentos inadequados para que possamos fazer um comparativo e, por fim, demonstrar os avanços alcançados.

#### **4.2.1.1 Escolarização: aprendizagens de conhecimentos específicos**

Relacionado aos conhecimentos específicos pedagógicos, as dificuldades majoritariamente constatadas e apresentadas pelos mediadores estão unanimemente relacionadas ao português (leitura, escrita e interpretação textual) e à matemática (operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão), como exemplo apresentamos as falas de alguns mediadores:

[...] A maioria não sabe ler, ou interpreta o que lê com dificuldade. Não sabem as quatro operações matemáticas, não entendem, por exemplo, que a adição está dentro da multiplicação, que um princípio compreende o outro (LUÍSA).

No que se diz respeito à escolarização, a leitura e a escrita foram as principais dificuldades encontradas no geral, principalmente pela idade dos adolescentes e da série que eles estavam. O nível da maioria ainda é muito baixo [...] (MARIANA).

Em relação à escolarização, as maiores dificuldades são em relação a Português, principalmente na leitura, escrita e interpretação textual, e Matemática, nas operações básicas, por exemplo [...] (SAMARA).

É necessário salientar aqui que a realidade exposta nas falas dos mediadores não está unicamente relacionada com os adolescentes residentes em casas de acolhimento, a dificuldade de aprendizagem nesses aspectos é também evidenciada quando analisamos os dados nacionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2016)<sup>14</sup> que nos permite ter acesso a informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática. Em 2016, 54,73% dos estudantes apresentavam níveis insuficientes na leitura, 33,95% na escrita e 54,46% em matemática.

As dificuldades de escolarização dos adolescentes são percebidas já no processo de diagnose quando levamos um pequeno texto para identificar se o adolescente consegue realizar a leitura, reconhecer letras, bem como responder algumas questões que servem como interpretação textual. Nessa etapa, é perceptível que alguns desses sujeitos até conseguem realizar, mesmo com algum custo, as primeiras competências, mas na etapa de interpretação textual, a dificuldade apresentada é mais persistente e preocupante. Isso é reflexo do que já indicamos aqui: a dificuldade que as instituições formais de ensino apresentam quando nos referimos a uma prática pedagógica voltada para o letramento. Muitas escolas se limitam apenas ao ato de ensinar a leitura e a escrita de modo mecanizado, deixando de lado todos os

---

<sup>14</sup>

Disponível em:  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>

outros fenômenos que compõem o letramento. Em relação a isso, Kleiman (1995), acentua que:

Pode-se afirmar que escola, a mais importante das agências de letramentos, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Logo, é possível evidenciar que o ato de alfabetizar letrando se faz urgente e indispensável, pois contribui para que, enquanto mediadores possamos compreender e contemplar a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para além das exigências da escolarização, propiciando uma formação que atende as demandas e características sociais vigentes. Soares (2003, p.2) focaliza que o ato de letrar “[...] é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. A aprendizagem, nesse processo, não é mais vista como simples acumulação de informações, mas como uma construção ativa e pessoal do sujeito-educando a partir do seu próprio contexto, o que permite que ele posicione-se criticamente frente ao que lê e produza o seu conhecimento de mundo. Isso requer que todo trabalho pedagógico seja concebido como troca de conhecimentos, exige, também, por parte do professor/mediador, intencionalidade crítica, compromisso político e planejamento, para que, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se envolvam em busca de novas descobertas.

#### 4.2.1.2 Sociais

A partir da experiência e convívio com os adolescentes, as principais dificuldades sociais expostas pelos mediadores estão relacionadas aos aspectos de cunho emocional, relacionado à baixa autoestima e a dificuldade de estabelecer vínculos, assim como o impertinente comportamento inadequado, referente a indisciplina e desrespeito, conforme será possível identificarmos posteriormente.

De acordo com Pereira e Gomes (2005), a situação de vulnerabilidade social acarreta inúmeras consequências para a vida dos indivíduos, inclusive, a desestruturação familiar e a fragilidade emocional que interfere em vários âmbitos da vida pessoal e social. Para os autores

[...] a perda ou rompimento dos vínculos produz sofrimento e leva o indivíduo à descrença de si mesmo, tornando-o frágil e com baixa autoestima. Esta descrença conduz ainda o indivíduo a se desfazer do que pode haver de mais significativo para o ser humano: a capacidade de amar e de se sentir amado, incorporando um sentimento desagregador (PEREIRA; GOMES, 2005, p. 360).

É possível perceber a veracidade das reflexões trazidas pelos autores quando nos remetemos a nossa relação com os adolescentes. No início do processo de mediação, é bastante complicado criar um vínculo com esses sujeitos, muitos se negam a participar do projeto, não querem, ao menos, falar conosco, como é possível observarmos nas falas dos mediadores Luís e Vitória:

[...] Enquanto a relação social: isso é uma barreira constate por conta da história de vida que cada um carrega a aproximação com alguém é bem complicado devido os acontecimentos de sua trajetória de vida (LUÍS).

Sobre o comportamento foi bem difícil me aproximar, dialogar mesmo, os três adolescentes que acompanhei até o momento, eles demoraram muito a confiar em mim. Falar sobre si é o maior desafio (VITÓRIA).

Em relação a essas circunstâncias é pertinente a discussão de Freire (2016, p. 65) quando ele nos relewa a necessidade de que enquanto professor ter respeito “[...] à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

Já é de nosso entendimento que o fator socioeconômico das famílias é um dos motivos que fazem com que os adolescentes sejam retirados do convívio familiar, passando, assim, a residir nas casas de acolhimento. Desse modo, podemos assim perceber que a desigualdade social manifesta suas consequências para além do campo econômico, atinge profundamente todas as suas vítimas, produzindo a banalização dos sentimentos, das emoções, além de prejudicar o estabelecimento de vínculos com o próximo. Dando maior embasamento a nossas discussões, Vicente (1994, p. 132) frisa:

[...] em condições sociais de escassez, de privação e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam ameaçadas. Na medida em que a vida à qual está submetido não o trata enquanto homem, suas respostas tendem à rudeza da sua mera defesa da sobrevivência.

Sabendo disso, ao nos depararmos com os comportamentos inadequados dos adolescentes, sejam relacionados à agressividade, bullying ou desrespeito, já nos é permitido

perceber que eles são fortemente influenciados pelas emoções, consideradas por muitos estudiosos como a chave do equilíbrio humano. Vejamos a seguir os relatos de alguns mediadores em relação aos comportamentos inadequados dos adolescentes:

Alguns chegam sem referências, só se tratam por xingamentos, adjetivos pejorativos, e defendem-se de tudo [...] (LUÍSA).

[...] Em relação às relações sociais, os principais problemas encontrados foram em relação à prática de bullying com colegas, principalmente os da casa de acolhimento, assim com os modos de se comportar (palavrões, desrespeito com os mais velhos, educadores, etc.) (MARIANA).

Em relação ao que foi exposto, podemos mais uma vez assegurar o que está sendo apresentado a partir da discussão feita por Ferreira e Marturano (2002, p. 39) quando apontam que “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. Especificamente no que diz respeito ao comportamento, é possível analisarmos como uma forma de defesa.

É com base nesses fatos que, durante o momento de planejamento dos eixos temáticos, pensamos na importância de trabalhar o eixo emoções a fim de auxiliar os adolescentes a compreenderem as suas emoções e a lidar melhor com elas, uma vez que a educação emocional contribui para a melhoria no comportamento e na educação, permitindo um estado emocional que favoreça a aprendizagem e a construção das relações sociais, como acentua Goleman (2011).

#### 4.2.2 Avanços significativos pós-mediação

De acordo com Paiva e Leal (2019), a importância que o Acompanhamento Pedagógico Personalizado foi/é notória, pois ele despertou nos adolescentes a autonomia de ir à busca de novos conhecimentos. Sem dúvidas, a relação estabelecida entre o mediador e o adolescente foi um dos principais pilares para que se obtivesse um progresso tanto no que concerne à escolarização, quanto às relações interpessoais, afinal, como bem denota Silva e Schneider (2007), a afetividade implica diretamente na aprendizagem. Por conseguinte, analisemos os principais avanços apresentados pelos mediadores em relação aos adolescentes.

##### 4.2.2.1 Escolarização

É incontestável que a mediação pedagógica abre caminhos para a aquisição e construção de novos conhecimentos, sobretudo porque nessa ação

[...] o processo se faz e refaz pelo aluno, no constante diálogo entre professor e aluno, nas percepções e descobertas, nas resoluções dos problemas, nas reflexões, nas conexões entre conhecimento adquirido e novos conceitos. Possibilita, ainda, o fortalecimento do sujeito aluno como um aprendiz autônomo, capaz de compreender os reais sentidos da aprendizagem (COSTA; MIRANDA; FURTADO, 2019, p. 69).

Ao serem perguntados sobre o que pode ser identificado enquanto avanço nos adolescentes no que concerne a escolarização, os mediadores relataram aspectos sobre leitura e escrita, interpretação textual, autonomia para ir em busca de novos conhecimentos, entre outras coisas.

Em 2019, no decorrer do meu acompanhamento com Malia, ela passou a buscar, por conta própria, livros na biblioteca da escola onde estudava, no momento de mediação, ela sempre me contava um pouco sobre o livro que estava lendo, demonstrava bastante empolgação e afirmava que *“Tia, lendo a gente conhece tantas coisas, né? A gente viaja”*. Essa percepção da adolescente para com a leitura é fruto de um empenho semanal, mas não impositivo, eu sempre compartilhava com ela as leituras que vinha sendo feita, os livros, acentuava o quanto tinha aprendido com a obra, entre outras coisas. Sempre era entregue à adolescente trechos de poemas e textos que de algum modo se relacionavam com os seus interesses, para que o gosto pela leitura fosse sendo afluído. A partir desses pequenos incentivos, a adolescente propôs que realizássemos juntas a leitura do livro *“O Pequeno Príncipe”*. Os momentos compartilhados foram de grande valia, pois, além de auxiliar no processo de letramento e na construção do sujeito leitor, nos permitiu uma maior aproximação e compartilhar algumas histórias de nossas vidas que vinham sendo lembradas no decorrer da leitura. Em consonância com Cosson (2006)

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2006, p.27).

No que diz respeito à aprendizagem e essa sede por novos conhecimentos, é oportuna a reflexão de Soares (2017) quando ela enfatiza que

O aluno não aprende porque o professor quer que ele aprenda, o aluno aprende quando sente necessidades internas. Logo, os estímulos externos podem ajuda-lo nesse processo, pois a transformação do objeto de conhecimento em aprendizagem significativa depende das exigências internas de cada indivíduo (SOARES, 2017, p. 3).

Consideremos, agora, a fala de alguns mediadores no tocante aos avanços escolares dos adolescentes:

Ao longo do tempo é possível identificar que através de atividades propostas para atenuar as dificuldades de escolarização, estimula o(a) adolescente a buscar a aprendizagem (RAFAELA).

O despertar, o incentivo a curiosidade, ao querer conhecer e buscar, aprender algo novo, como também o reconhecimento da escola. Hoje, alguns dos adolescentes apresentam uma nova visão quanto à importância da escola (JÚLIA).

[...] na parte de escolarização é perceptível notar um avanço na forma como eles escrevem e leem (LORENA).

A partir desses relatos, é possível consolidar que as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes foram superadas gradativamente. Libâneo (1990, p. 34), aponta que “a escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade”. Mais uma vez denota-se o valor da escola e da aprendizagem frente ao corpo social. É por isso que o letramento deve estar inserido nas práticas pedagógicas, bem como a perspectiva de educação baseada nas propostas de Freire, pois ajuda a formar cidadãos críticos, pensantes, conscientes e reflexivos, capazes de exercer a cidadania, transpõe a oferta superficial da educação que põe o aluno como mero receptor de conteúdos. É uma prática firmada com o compromisso pedagógico e político, com um viés problematizador, que contribui para que haja uma escolarização real e efetiva. A aprendizagem, nesse processo, não é mais vista como simples acumulação de informações, mas como uma construção ativa e pessoal do sujeito-educando a partir do seu próprio contexto, o que permite que ele posicione-se criticamente frente ao que lê e produza o seu conhecimento de mundo.

#### 4.2.2.2 Relações interpessoais

Como sabemos, as relações interpessoais refere-se às relações humanas. Sabendo disso, é irrefutável que elas estejam ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, pois ele se

constrói junto com o outro, nesse seguimento elas se evidenciam principalmente quando nos damos conta de como ocorre o convívio entre todos envolvidos nesse processo.

Durante o período de mediação é normal escutarmos dos adolescentes que eles sentem vergonha de estarem na escola e se relacionar com quem quer que seja, por residirem em uma instituição de acolhimento, isso faz com que eles não construam laços de amizade e companheirismo com seus pares dentro da sala de aula e da instituição como um todo.

Quando perguntamos sobre a relação estabelecida com a escola e com os indivíduos que a compõem, escutamos sobre a discriminação existente por serem acolhidos institucionalmente, isso ocorre porque boa parte da população não possuem informações suficientes sobre a vida real desses sujeitos, inclusive os professores da escola pública.

Em razão a isso, concomitantemente ao projeto já apresentado, surge, como suporte, no ano de 2017, sobre coordenação da Professora Conceição Miranda (UFPB, CE-DME), um projeto que tenciona sensibilizar os educadores e propiciar, por meio de oficinas e círculo de diálogos, uma formação continuada aos profissionais da educação, sobretudo os professores e gestores, ajudando a construir um diálogo mais próximo entre as escolas onde os adolescentes estão matriculados e as casas de acolhimento. Considerando que o fazer pedagógico não pode estar eivado de preconceito, evidenciamos a contribuição de tal projeto, uma vez que, ele tende a romper toda e qualquer indiferença e dificuldade que separa os alunos em condição de vulnerabilidade social dos demais alunos, como também dos professores.

A partir de nossas experiências, constatamos que tal dificuldade ocorre pelo fato de que, ainda há na sociedade em geral, pouquíssimas discussões sobre o acolhimento institucional e os adolescentes pertencentes a ele, o que dificulta a compreensão das ações e comportamentos desses sujeitos. Daí a importância dos professores terem acesso à formação continuada ofertada pelo Projeto, pois, a partir dele, poderão considerar as subjetividades desses alunos que são acolhidos, aproximar da realidade, e com esse suporte, traçar estratégias para superar as dificuldades.

Agora serão explicitadas as falas de alguns mediadores no que tange uma melhoria nas relações interpessoais, vejamos:

A relação de respeito e amizade, isso floresceu nos adolescentes que atendi. Respeito pelos funcionários, respeito entre eles e cuidado [...] Acho que é um pedacinho de aspectos significativos, a partir desse acordar, dialogar e questionar, vem o rompimento com o medo de se pôr no mundo, de se transformar e transformar o mundo (VITÓRIA).

O assunto sobre relações interpessoais também foi trabalhado durante o período de mediação pedagógica dialogando com a ética, com o intuito de fazer com que o adolescente se enxergasse como ser social que se constrói a partir das relações estabelecidas na sociedade, através das atividades propostas tentamos fazer com que os adolescentes pudessem despertar o sentimento de empatia, respeito e consideração para com o outro. Diante disso, obtivemos resultados expressivos, como demonstra as falas das mediadoras Samara e Mariana:

[...] os eixos temáticos trouxeram uma reflexão sobre o convívio. Em alguns momentos notou-se um policiamento dos adolescentes em relação às brigas (SAMARA).

[...] Em relação aos aspectos individuais, os eixos temáticos contribuíram muito para que eles tivessem acesso a um pouco mais de cidadania e valores. Um dos temas que mais chamou atenção foi o de ética, pois uma das questões trabalhadas na atividade (achar um celular na rua) realmente aconteceu com o adolescente, e ele teria feito outra coisa se a gente não tivesse conversado sobre o assunto hoje. Para ele, achado não é roubado. Quando tivemos a conversa sobre esse tema, ele percebeu e se colocou no lugar do outro, e viu que estava errado ao pensar assim. Esses eixos temáticos são de extrema importância e necessidade para a vida deles (MARIANA).

Para Freire (1967) “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. A vista dessa afirmativa e das explicações dos mediadores, mais uma vez nos é possível evidenciar a importância do subprojeto LEHIA para além da escolarização, propicia, conjuntamente, a autoconfiança por parte dos adolescentes, como podemos perceber na fala da mediadora Luísa “*Passam a sentirem-se sujeitos de direito, "gente", como eles dizem. Melhora do comportamento social, e começam a achar que podem aprender!*”.

Por conseguinte, é possível consolidar a nossa ideia de que junto com as atividades educativas desenvolvidas pelas casas de acolhimento, o subprojeto propicia a ampliação de uma formação para a vida e garante uma educação pautada no seu princípio fundamental que é a humanização, como defendido pelo educador Paulo Freire.

#### 4.2.3 Práticas pedagógicas para a autonomia

Neste tópico iremos retratar um pouco sobre nossas práticas pedagógicas que objetivam democratizar o conhecimento e garantir uma aprendizagem de qualidade partindo do contexto dos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Em vista disso, o legado freireano é, em todos os sentidos, primordial e inestimável, pois ele a todo tempo nos encoraja sobre a possibilidade da mudança.

Ao lidar com sujeitos advindos da vulnerabilidade social, é incontestável a importância da Educação Popular, bem como todas as reflexões e estudos feitos pelo educador Paulo Freire que, como já referenciado neste trabalho, em muito colabora para efetivação de nossas ações, principalmente pelo fato de que ao almejarmos a autonomia dos adolescentes, não podemos nos pautar na concepção tradicional de educação, mas sim, na concepção crítica e progressista.

#### 4.2.3.1 Planejamento pedagógico

A efetividade e relevância da educação tornam-se concebível a partir da constante reflexão relativa à finalidade de nossas ações educativas, para tanto, incessantemente devemos pensar sobre “o que fazer?”, “para quem fazer?”, “quando fazer?” e, principalmente, “para quem fazer?”. Somente assim construiremos uma aprendizagem significativa. Em referência a isso, ao refletir sobre o planejamento e a prática docente, Freire (1992) sustenta:

[...] mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1992, p. 97).

No LEHIA, durante os momentos de planejamento, a perspectiva de educação freireana em muito contribuiu, uma vez que ela nos chama atenção para a importância de nos centrarmos especialmente no aluno e não nos conteúdos específicos a serem trabalhados. Sendo assim, para que os planejamentos fizessem sentido para os adolescentes, mensalmente participávamos do grupo de estudo, em que era possível nos reiterar de alguns aportes teóricos que favoreciam a nossa compreensão sobre o contexto onde estávamos inseridos. A esse respeito Arroyo (2009, p. 49) destaca: “A postura (docente) mais importante será reconhecer, que cada educando é gente”. Com isso, ao nos apropriarmos e construirmos um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educacional dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, tornou-se possível desvelar situações e caminhos que contornassem as situações de fracasso escolar.

Os planejamentos pedagógicos do subprojeto LEHIA aconteciam semanalmente, para que pudéssemos organizar antecipadamente as ações didáticas. Ao pensarmos nas atividades é imprescindível estarmos abertos para os diferentes anseios, necessidades, dificuldades e

perspectivas dos adolescentes que acompanhamos, a fim de garantir uma aprendizagem significativa que, de fato, supra as defasagens apresentadas pelos adolescentes. Para Arroyo (2009, p. 15):

Quando miramos e escutamos as trajetórias humanas e temporais dos educandos e das educandas outras imagens se revelam. É o que está acontecendo em tantas escolas e em tantos coletivos docentes. Imagens não mais romanceadas, nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contra valores, de sobras, mas também de valores, de luzes e de resistências.

Perguntamos aos mediadores se eles acreditavam que as ações/atividades do LEHIA contribuíam para a construção da autonomia, criticidade e reflexão dos adolescentes e as respostas em sua totalidade demonstrou que sim, como nos denota a fala a seguir: “*Sim. Porque elaboramos algo que está próximo do adolescente. Isso dá um significado gigantesco na vida escolar e social*” (LUÍS).

Nessa perspectiva, outra mediadora assegurou a contribuição do LEHIA: “*Sim, porque as atividades são pensadas para desenvolver seu pensamento crítico/reflexivo (dos adolescentes) sobre seu papel como sujeito de direito*” (LORENA).

De acordo com as falas apresentadas dos mediadores, podemos afirmar que conforme Fusari (1988, p. 35) “O processo de planejamento não pode ser encarado como uma técnica desvinculada da competência e do compromisso político do educador”. É possível concebermos, assim, que o planejamento adequado, consegue, de fato, enxergar e contribuir para a superação das condições de dificuldade apresentadas pelos alunos, contribuindo para a emancipação desses.

#### 4.2.3.2 Representação do mediador

Sem dúvidas o mediador em muito contribui para a formação da autonomia dos adolescentes, principalmente quando a nossa relação está revestida de confiança e esperança. A postura e o compromisso com que esse educador se apresenta em muito favorece o desenvolvimento efetivo da aprendizagem. De acordo com Sales (2018, p. 128), “A interconexão entre afeto e cognição se faz necessária para avançar e reduzir alguns problemas escolares”. Por isso a empatia presente em nossas ações favorece que o adolescente estabeleça um vínculo afetivo conosco e atinja um desempenho melhor em diversos âmbitos da vida.

Para muitos adolescentes, nós, mediadores, somos como uma espécie de “diário”. No momento do nosso encontro, eles dividem os principais acontecimentos da semana e alguns segredos. Esse laço de confiança é um avanço significativo na relação deles com o outro, pois eles se permitiram ser “tocados”.

Para a mediadora Luísa a presença do mediador em muito contribui para a construção da autonomia dos adolescentes, vejamos:

A constância na mediação, o apoio aos erros e o reconhecimento dos acertos e vitórias; a afetividade e o compromisso do mediador com eles são fundamentais para o desempenho [...] confiar na capacidade deles e ajuda-los a ressignificar as interpretações das suas histórias de vida, valorizando as experiências. Reflexão sobre seus atos [...] mostrar-lhes uma conduta ética de respeito ao próximo mesmo quando eles estão agindo equivocadamente. Inversão de papéis. Enfim, muita conversa e muito amor (LUÍSA).

Nessa fala torna-se possível perceber o quanto o Acompanhamento Pedagógico Personalizado contribui para a formação desses sujeitos. Também na fala da mediadora Luísa é evidenciada a influência positiva da afetividade presente nas relações entre o mediador – adolescente. Para Freire (2016), educar exige querer bem aos educandos, o que significa que a afetividade não deve nos assustar e nem tampouco precisamos ter medo de expressá-la, afinal, amar e se sentir amado é uma das grandes maravilhas da vida, principalmente para aqueles sujeitos que já passaram por situações tão dolorosas e que por um tempo, perderam a capacidade de amar, como é o caso dos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Sobre isso, Freire (2016, p. 138) explicita:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Como já discutido neste trabalho, devido à situação de vulnerabilidade social em que os adolescentes são advindos, muitos deles passam a desacreditar de quem tenta, de alguma forma, uma aproximação, isso ocorre, também, no início da mediação. Contudo, à medida que vamos nos fazendo presente semanalmente nas instituições, eles passam a aceitar gradativamente a nossa aproximação. Essa aceitação começa a ser perceptível em pequenos detalhes: no primeiro contato, a maioria dos adolescentes rejeitam a aproximação do mediador, sequer querem sentar para conversar e, se sentam, não respondem, não conversam, não interagem, ficam apenas de cabeça baixa. Com o passar das semanas, já percebemos que ao chegarmos à instituição, o adolescente já está de banho tomado, com todos os materiais

organizados e nos esperando para a mediação; aos poucos, eles já sentem uma confiança maior e passam a compartilhar seus sentimentos, seus medos, suas histórias de vida, pedem nossos conselhos; passa a ser comum também o sentimento de saudades, falas como “*poxa, tia, demorou muito pra semana passar*”, ou, se houver algum atraso ou falta, eles falam “*ainda bem que a senhora chegou, pensei que não vinha hoje*”, seguido de um abraço aconchegante e cheio de amor, “*tia, porque a senhora faltou? Fiquei esperando a semana todinha e a senhora não veio*”. Sem dúvidas, o processo de aproximação é bastante difícil e demorado (para alguns), mas não há nada no mundo que compense ser recebida com tanto amor e carinho.

Vejamos a fala de outra mediadora:

Só o fato de estar lá 2h semanais com cada um deles, já diz muito, já mostra que tem alguém disposto a ajudá-los na escolarização, com isso temos a oportunidade de formar pessoas mais críticas e autônomas, mais responsáveis e com mais ética para viver em sociedade (MARIANA).

A mediadora Mariana em sua fala também nos chama atenção para a seriedade do nosso compromisso junto a esses adolescentes. Sobre esse aspecto, a mediadora Juliana também evidencia: “*Em todo tempo, dentro de todas as atividades tento trazer reflexões e conscientização para que o adolescente entenda que é sujeito direito e precisa praticar sua autonomia*” (JULIANA).

Com base nessas falas, é indispensável a reflexão de Freire quando ele nos apresenta que:

Não sendo superior nem inferir a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mês, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos (FREIRE, 2016, p. 141).

Em face das informações expostas, pudemos perceber que o mediador, na vida dos adolescentes, tem uma forte contribuição, inclusive ao suprir a carência afetiva que alguns apresentam. Para muitos dos acolhidos, nós somos a única referência, abrigo, abraço, olhar, refúgio, amigos e, não obstante, professores.

#### 4.2.3.3 Valorização como sujeitos de direitos

Enquanto educadores é profícuo termos um olhar atento aos sujeitos que estamos educando, para que tenhamos como principal embasamento de nossas práticas tudo o que eles sabem e, até mesmo o que não sabem. Nossa proposta pedagógica precisa dar espaço aos conhecimentos e saberes prévios dos alunos, permitir que eles construam o conhecimento.

Em consonância ao que foi posto, Bondía (2002, p. 24) traz uma contribuição pertinente para que possamos refletir associando com a nossa prática enquanto educadores:

Parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação. Falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Os mediadores apontaram que a prática de valorizar os adolescentes enquanto sujeitos de direitos em muito favoreceu para a construção da autonomia deles, como podemos ver nos relatos a seguir:

[...] sempre colocando o adolescente como autor principal de seu aprendizado (SAMARA).

Acredito que práticas atrativas e significativas que partam do interesse do(a) adolescente contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia, na perspectiva, também, de atenuar as dificuldades no que condiz a escolarização (RAFAELA).

[...] Primeiramente é necessário ter um conhecimento das necessidades dos adolescentes, para que, então, as práticas possam ser desenvolvidas e aplicadas. E, então, elas podem ser: interdisciplinares, educativas, conscientizadoras, etc(JÚLIA).

A construção da autonomia começa pela (re)construção da identidade ou o resgate da individualidade. O indivíduo em formação precisa "sentir-se" para que possa desejar cuidar-se e ser capaz de ser autônomo. Precisa aprender a ter autonomia, isso é uma construção diária. Palavras de elogio, e essenciais, mas explicar tudo bem do básico é essencial, assim como o respeito por eles (LUÍSA).

A partir das falas acima é possível perceber o quanto é fundamental conseguirmos compreender a complexidade da realidade dos adolescentes e desvelar as suas dificuldades de aprendizagem, para que possamos avançar nas conquistas pedagógicas e sociais. Quanto a isso, Freire (2016, p. 68) expõe que: “[...] toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico [...]”.

Para outra mediadora, a contribuição do projeto para o adolescente se mostra quando constantemente estamos “[...] *colocando o adolescente como autor principal de seu aprendizado*” (SAMARA). Nesse sentido, evidenciamos que o respeito para com o adolescente, o entendimento de suas dificuldades e inquietudes, bem como a valorização da individualidade de cada um, possibilita que a mediação pedagógica envolva o adolescente e o direcione para o caminho da liberdade, emancipação e autonomia.

#### 4.2.3.4 Diálogo e reflexão

Iniciamos indicando a reflexão de Rodriguez (2009) acerca da contribuição do pensamento de Freire ao nos apresentar a relevância e o papel do diálogo e da reflexão na educação:

A lógica dialógica que Freire introduz no campo da pedagogia permite pensar a criação constante de uma inovação com o aporte original de cada singularidade. Isso não desaparece com os conflitos de interesses, nem com as contradições, nem com as diferentes perspectivas culturais dos diversos grupos sociais; entretanto, o que ela busca é que sejam resolvidos em termos justos; uma construção dialógica – entendendo-se por diálogo uma lógica de criação de conhecimentos a partir a convergência de múltiplos olhares sobre a situação e um vínculo em cujo desenvolvimento os sujeitos se constituem (RODRIGUEZ, 2009, p. 329).

Indiscutivelmente, o diálogo e a reflexão são dois princípios indispensáveis que norteiam o trabalho educativo desenvolvido pelo LEHIA, através deles é possível mediar a construção de aprendizagens significativas e propiciar a conscientização crítica e a libertação. Como preconiza Freire (1987, p. 75) “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: por quê?”. E é justamente ao encarar toda e qualquer situação que objetiva oprimir os sujeitos, que a educação precisa reafirmar o seu compromisso ético e político de formar seres questionadores e inquietos frente às desigualdades e injustiças. Para que isso seja possível, é necessário, então, nos revestimos de uma das mais importantes e conhecidas reflexões de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 47).

Observemos a seguir as falas de alguns mediadores sobre como a reflexão e autonomia se fazem presentes no processo do Acompanhamento Pedagógico Personalizado:

O incentivo a leitura. Sempre apoiá-los, falando que eles iriam conseguir alcançar os seus objetivos e me colocando como exemplo para eles sabem que todos são capazes de conquistarem o que desejam (ANA).

[...] abertura para que eles coloquem suas reflexões em relação às atividades aplicadas, entre outros pontos (SAMARA).

Acredito que a forma transdisciplinar que atuamos, para além do conteúdo escolar, os eixos temáticos e essa relação com a realidade e sociedade, faz com que eles reflitam sobre a autonomia (VITÓRIA).

O adolescente precisa se sentir confortável para realizar o acompanhamento e as atividades propostas precisam trazer a reflexão para que no dia a dia o adolescente possa colocar em prática tudo o que foi por ele aprendido (JULIANA).

Atividades de leitura e reflexão [...] estímulos à pesquisa, usando a tecnologia como ferramenta para auxiliá-los nos estudos, diálogos interativos entre mediado e mediador para uma visão holística da necessidade do envolvimento do aluno com a educação escolar (DANIELA).

A prática da reflexão através de textos sobre situações cotidianas, já relacionando com os eixos temáticos, a forma como a ajuda na escolarização é feita (o aluno como centro do processo dessa mediação, responsável pelo seu conhecimento através do auxílio dado por nós) (MARIANA).

A partir das falas expostas torna-se possível perceber como o diálogo e a reflexão contribuem para a construção da autonomia. Ao serem chamados se expressar, debater ideias e refletir sobre situações do cotidiano e do contexto no qual estão inseridos, os adolescentes passam a desenvolver a capacidade de pensar por si próprio, ter suas próprias opiniões, construir e reconstruir o conhecimento, elaborar novas ideias, ressignificar suas concepções, problematizar, entre outros inúmeros benefícios que cooperam para que eles possam exercer, de fato, a cidadania, participando ativamente nos processos decisórios existentes em nossa sociedade.

Uma das mediadoras nos dá um exemplo de autonomia de um dos adolescentes, como podemos perceber no relato a seguir:

[...] Achei incrível quando eu adoeci; ao me estabilizar eu contei o que tinha acontecido e que a suspeita de uma doença me afligia, aí ele pesquisou sobre a doença e disse que assim ‘o que você vai fazer sexta-feira à tarde? Eu disse não sei, acho que nada, então ele disse, eu vou levar a senhora na Bica porque ninguém pode ficar sem enxergar antes de conhecer aquele lugar, eu pago as entradas ok!’. Esse proporcionar um gesto de carinho desse tamanho foi algo que me emociona muito e me faz comemorar que aquele menino que não queria nada, nem falava comigo agora pensa, pesquisa, toma decisões e reflete sobre a vida dos que vivem ao seu redor (VITÓRIA).

Na situação demonstrada acima, é explícito a exercício da autonomia do adolescente quando ele reflete, investiga e toma uma decisão frente ao problema apresentado pela mediadora, como não dizer, também, que é um exemplo de solidariedade. Todo esse posicionamento do adolescente pode ser visto como fruto da relação aberta entre ele e o mediador, quando falamos em uma educação, no sentido mais amplo, como aquela focalizada no diálogo, falamos em uma formação humana, de cuidado e empatia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda.*  
*Paulo Freire*

A educação é, sem dúvidas um dos principais, senão, mais importante direito de um cidadão, pois, através dela, é possível que o sujeito participe ativamente na sociedade, produza e se aproprie de conhecimentos e caminhe para a liberdade e emancipação. Diante disso, com base em nossas reflexões, ficou evidente a necessidade e a importância de uma mediação pedagógica pautada na perspectiva de Educação Popular para suprir as necessidades e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos adolescentes residentes em casas de acolhimento. Foi nesse sentido que desenvolvemos esta pesquisa com a hipótese de que as ações desenvolvidas pelo subprojeto LEHIA, conseguiram, por meio de práticas pedagógicas educativas, auxiliar para o alcance da autonomia dos adolescentes acolhidos. Para isso, delimitamos alguns objetivos que serviram para nortear nossas discussões e, que, conseguiram ser alcançados no decorrer deste trabalho.

A princípio, apresentou-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar o LEHIA como subprojeto de intervenção para autonomia de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento. Sobre isso, foi possível constatar a contribuição significativa do subprojeto na vida desses sujeitos, por terem sido desenvolvidas diversas ações que dialogavam diretamente com as necessidades, o contexto e as histórias de vidas apresentadas pelos adolescentes, o subprojeto auxiliou significativamente para que algumas dificuldades fossem superadas.

No que se refere aos objetivos específicos, foi mostrado: identificar a visão dos adolescentes em relação à contribuição do projeto em sua vida; compreender a visão dos mediadores educacionais em relação à promoção da autonomia dos adolescentes; refletir sobre a importância do projeto LEHIA e sua contribuição na escolarização dos adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Sendo assim, na primeira parte da análise de dados, foi possível nos aproximar da percepção dos adolescentes sobre o subprojeto. Nas falas, foi possível observar que o projeto contribuiu substancialmente na vida desses sujeitos, seja no que tange a escolarização ou os aspectos sociais. Com base nos relatos, pudemos perceber que os adolescentes passaram a se enxergar como protagonistas de suas vidas e, sobretudo, capazes de realizar seus sonhos e de participar nas decisões concernentes a suas vidas.

Já na segunda parte da análise de dados, nos detemos a refletir sobre as falas dos mediadores no tocante a suas percepções a respeito da construção da autonomia dos adolescentes. Nessa parte foi possível constatar, a princípio, as principais dificuldades dos adolescentes, tanto no que se referem à escolarização, quanto ao social e, posteriormente, foram apresentados os avanços e as ações que contribuíram para que eles fossem alcançados. Com isso, foi possível verificar que as atividades do LEHIA, por meio da reflexão e do diálogo, ou seja, de uma educação humanizadora, favoreceram para o alcance de um avanço significativo nos adolescentes em diversos âmbitos, como: escolarização, social, emocional, etc.

Com base em nossas reflexões, ficou evidente a importância do LEHIA e a sua contribuição na escolarização dos adolescentes residentes em casas de acolhimento, comprovando a nossa hipótese inicial. Neste trabalho foi possível nos aproximar da realidade educacional dos adolescentes, bem como as histórias individuais de cada um que, como sabemos, em muito interfere no processo de escolarização e, também, nas relações interpessoais. A esse respeito, em consonância com Freire (2016, p. 82) “[...] mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Por isso, devemos, enquanto educadores, sermos repletos de esperança e acreditar na educação como ferramenta disseminadora da igualdade social.

Este trabalho revela sua importância em alguns aspectos, como pudemos perceber. O primeiro, por dar visibilidade aos adolescentes residentes de acolhimento e contribuir para que os contextos dessas instituições sejam melhores vistos perante a sociedade, além de nos chamar atenção para os impactos e consequências de desigualdade social, bem como, a relevância do ato de educar visando à autonomia, uma vez que esse tipo de educação orienta os adolescentes a desenvolverem posturas críticas, reconhecerem seus direitos, cumprirem os seus deveres e não se sujeitarem a situações que violam a sua dignidade, dessa forma, ao serem desligados da instituição de acolhimento, os adolescentes poderão não retornar a situação de vulnerabilidade social.

Além desses, a importância deste trabalho se sobrepõe, também, por mostrar a importância e a contribuição de uma ação desenvolvida para a sociedade, pela extensão universitária. Portanto, é indiscutível a importância da Universidade pública para a sociedade, pois, por meio de sua prática acadêmica, e das ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, colabora para a democratização do conhecimento junto aos sujeitos mais

vulneráveis e a superação das desigualdades sociais. Com base nessas afirmativas, devemos, a todo custo, lutar pela permanência das Universidades Federais públicas, laicas e gratuitas, nos opondo a qualquer projeto que, de alguma forma, tende a desconstruir esse modelo de educação superior e a sucatear tais instituições. Por isso, é essencial fomentar na sociedade ações que mostrem que a Universidade pública, além de ter um dos melhores ensinamentos e formar excelentes profissionais, também é responsável por quase toda a pesquisa científica produzida no país o que contribui, diretamente, para o desenvolvimento de nossa nação.

Em minha vida acadêmica, profissional e pessoal, este trabalho em muito contribuiu, uma vez que, com ele, a graduação passou a ter mais sentido, pois, pude colocar em prática todas as discussões teóricas da sala de aula, atuando, especificamente, com questões relacionadas à aprendizagem. Pessoalmente, a vivência junto aos adolescentes e todas as reflexões aqui apresentadas, me ajudaram a ter mais sensibilidade com os grupos em situação ou advindos da vulnerabilidade social, bem como, reafirmar o meu compromisso ético, político e pedagógico enquanto profissional da educação. Com isso, revelo a importância de os educadores, em suas práticas, possibilitar caminhos que permitam os alunos protagonizar a sua própria vida e, também, a sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as telas do abandono.** João Pessoa: UFPB, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur; LEAL, Andréa. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T; ALBUQUERQUE, E. MORAIS, A. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALFANO, Bruno. Educação de Jovens e Adultos, tem, em 2019, o menor investimento da década. **Jornal O Globo.** 29 de Dezembro de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, p. 20 – 28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal. In: \_\_\_\_\_, ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler; PACIEVITCH, Thais. (Org.) **Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social – CONANDA/CNAS. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes,** 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 01 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nac\\_convivencia\\_familiar.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf)>. Acesso em: 05 de jan de 2020.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: Fafica, 2001.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CAVALCANTE, Lilia Iêda Chaves; SILVA, Simone Souza da Costa; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 4, dez., 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cadastro nacional de crianças e adolescentes acolhidos**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cadastro-nacional-de-criancas-acolhidas-cnca/cnca/publico/>. Acesso em: 6 de jan de 2020.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e juventude – Resolução nº 71/2011. **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: <[http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos\\_da\\_Criana\\_e\\_do\\_Adolescente/Relatorio\\_Acolhimento-CNMP.pdf](http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Relatorio_Acolhimento-CNMP.pdf)>. Acesso em: 5 de fev. de 2020.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. **Meninos Institucionalizados: a construção de um caminho**. São Paulo: Arte e Ciência, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Isabel Marinho da; MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de; FURTADO, Quézia Vila Flor. A formação e mediação de aprendizagens em contextos advindos da vulnerabilidade social. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Protagonismo Juvenil em casas de acolhimento – A ciência/experiência que provém da extensão universitária**. João Pessoa: Idea, 2019.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FORWARD, Suzan; BUCK, Craig. **A traição da inocência: o incesto e sua devastação**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

FRADE, Isabel. VAL, Maria; BREGUNCI, Maria (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1967.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1992, p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indagação**. São Paulo: Editora Unespe, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – teoria e prática em educação popular**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

GADOTTI, MOACIR. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Paulo Freire: uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **Abrigo: comunidade de acolhida e sócioeducação.** Instituto Camargo Correa, 2006.

GULASSA, Maria Lucia Carr Ribeiro. **Imaginar para encontrar a realidade: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos.** 1 ed. São Paulo: Associação Fazendo História – NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

HONORATO, Andreia Agda da Silva; LAPA, Juliana. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completar a maioridade civil: e agora?.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:USU1wiGVf90J:www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/IMPASSES\\_E\\_DESAFIOS\\_DAS\\_POLITICAS\\_DA\\_SEGURIDADE\\_SOCIAL/O\\_SIGNIFICADO\\_DO\\_MOMENTO\\_DA\\_SAIDA\\_DE\\_ADOLESCENTES.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:USU1wiGVf90J:www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DA_SEGURIDADE_SOCIAL/O_SIGNIFICADO_DO_MOMENTO_DA_SAIDA_DE_ADOLESCENTES.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 14 de jan. de 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência de notícias IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>> Acesso em: 5 de jan de 2020.

INEP/MEC. **Avaliação Nacional de Alfabetização 2016.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>>. Acesso em: 11 de mar. De 2020.

INEP/MEC. **Relatório Brasil no Pisa 2018 – versão preliminar.** Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 7 de jan. de 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares,** 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 7 de jan. de 2020.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** –Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Noêmia Soares Barbosa Leal. CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela? Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010 – 2015)**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MADEIROS, Carlos. Mais pobre levaria 9 gerações para atingir renda média do país, diz estudo. **Jornal UOL**. Maceió, 22 de Janeiro de 2020. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/01/22/ranking-social-global-brasil-mobilidade-social.htm>>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Revista Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULA, Valderly Maria dos Santos Rodrigues de. **Fracasso escolar: quem são os culpados?**, 2009. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/viewFile/3383/3356>>. Acesso em: 27 de jan de 2020.

PEREIRA, Maria Lúcia Duarte; Gomes. Mônica Araújo. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, Abril/Junho, 2005.

PÉRISSE, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. (Orgs.). **A arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

ROCHA, A. C. **Instituição de acolhimento e a maioridade civil**. Curitiba: Instituto Tecnológico e Educacional (ITECNE), 2011.

RODRIGUEZ, Lidia Macedo. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, mai./ago., 2009.

ROSA, Miriam. O não-dito familiar e a transmissão da história. **PSYCHE - Revista de Psicanálise**, São Paulo, n. 8, v. 5, p. 123 – 137, jul./dez., 2001.

SALES, Vilmária Fernandes. Afetividade e emoção na educação: contribuições de Henry Wallon. In: LUCENA, Dimas; MARINHO, margarida Sônia; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida (Orgs). **Psicologia na educação: caleidoscópio pedagógico**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, p. 127 – 138.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/ENSAIO3\\_Enid11.pdf](https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO3_Enid11.pdf)>. Acesso em: 03 de Jan. de 2020.

SILVA, Jamile Beatriz Carneiro e; SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, n. 11, v. 3, p. 83 – 86, jul./dez., 2007.

SILVA, Marta Emanuela Soares da. **Acolhimento Institucional**: a maioria e o desligamento. Natal: UFRN, 2010.

SOARES, Lupercia Jeane. O papel das emoções no processo de aprendizagem. **VI Conedu**, v. 1, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, out. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUSA, Daniela; BASTOS, LUCIANA. **A Questão da Ética nas Relações Interpessoais**. 2002, 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 14 ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VICENTE, C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo, 1994, p. 47 – 59. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org). **Família Brasileira: a base de tudo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, UNICEF, 2005, p. 97 – 108.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A – Modelo do TCLE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “O SUBPROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “O SUBPROJETO LEHIA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO” terá como objetivo geral analisar o LEHIA como subprojeto de intervenção para autonomia de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento”.

- Ao voluntário só caberá a autorização para responder o questionário pela plataforma do Google Forms e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 9. 8655-8834 com Isabella Hellen Estevão da Silva.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

**Apêndice B** – Questionário criado pela pesquisadora aplicado junto aos mediadores educacionais

Nome:

Curso:

Período ou graduado:

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação no subprojeto LEHIA:

1. Durante sua atuação como mediador no subprojeto LEHIA, o que foi possível identificar como dificuldades tanto no que diz respeito a escolarização quanto a relações sociais (modo de se comportar, falar, etc.) dos adolescentes residentes em casas de acolhimento?
2. Considerando os aspectos acima, o que você pôde evidenciar enquanto um avanço significativo nos adolescentes?
3. Você acredita que suas ações e/ou atividades contribuem para a construção da autonomia, criticidade e reflexão dos adolescentes? Explique.
4. Quais práticas pedagógicas durante o período de mediação possibilitam o processo de construção da autonomia nos adolescentes residentes em casas de acolhimento?

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Parecer consubstanciado



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROTAGONISMO JUVENIL EM CASAS DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

**Pesquisador:** QUEZIA VILA FLOR FURTADO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 85808318.5.0000.8069

**Instituição Proponente:** UFPB - Centro de Ciências Médicas/CCM

**Patrocinador Principal:** FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCACAO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.567.674

**Apresentação do Projeto:**

A presente proposta de pesquisas visa responder a demanda de ações vinculadas ao PET/ Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, buscando identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem. A investigação terá abordagem etnográfica, cunho qualitativo onde utilizar-se-ão técnicas e instrumentos como: observação participante, questionários e entrevistas.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Geral**

Identificar e analisar as situações de fracasso escolar vivenciadas por adolescentes residentes em casas de acolhimento e sua relação com a realidade de vulnerabilidade social, considerando o impacto nos processos de ensino e de aprendizagem.

**Objetivos Específicos**

- Possibilitar espaços de pesquisa e de intervenção com grupos populares de adolescentes residentes em Casas de Acolhimento;
- Contribuir com a formação de profissionais que estejam aptos a desenvolver projetos de

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 2.567.674

pesquisa e de intervenção mediante situações de fracasso escolar e exclusão social;

- Promover grupos de estudo pautados na perspectiva de Educação Popular, Situação de fracasso e exclusão social e aprendizagens significativas;
- Estimular produção científica a partir das experiências e aprendizagens teóricometodológicas desenvolvidas no projeto;
- Contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo mediante as situações de exclusão social, fundamentadas pela cidadania e intervenção social;
- Investigar e identificar as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos adolescentes com distorção idade/ano das Casas de Acolhimento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Devidamente destacados conforme recomenda a Resolução 466/12, CNS, MS.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta está adequadamente elaborada e permite tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos envolvidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram todos apresentados.

**Recomendações:**

Assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, em termos de retorno social (R.466/12,CNS,MS).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O estudo está em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, não havendo pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO, em Reunião Ordinária realizada no dia 27 de março de 2018, no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos -CEP/CCM/UFPB, conforme NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013, nos termos do item 5, do Capítulo XIII, da Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

Lembramos que, após o término da pesquisa, o pesquisador responsável, em atendimento à Resolução 466/2012, do CNS/MS, deverá anexar (via online)na Plataforma Brasil, através do ícone "notificação", o Relatório Final da pesquisa.

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7617 **E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br



UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 2.567.674

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1092448.pdf	13/03/2018 15:54:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	13/03/2018 15:53:14	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Outros	autorizacaojudicial.pdf	13/03/2018 15:49:55	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	protagonismojuvenil.pdf	13/03/2018 15:48:35	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	13/03/2018 15:28:52	QUEZIA VILA FLOR FURTADO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 27 de Março de 2018

Assinado por:

Iaponira Cortez Costa de Oliveira  
(Coordenador)

**Endereço:** Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7617

**E-mail:** comitedeetica@ccm.ufpb.br

**Anexo 2 – Autorização para a realização das atividades do PET**

PODER JUDICIÁRIO DA PARAÍBA  
COMARCA DA CAPITAL  
1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

64  
1

Ref. Proc. 0001939-67.2017.815.2004

**DECISÃO**

Vistos etc.

Trata-se de requerimento feito por QUEZIA VILA FLOR FURTADO, para que haja ampliação do tempo de autorização para execução das atividades referentes à realização de ações de pesquisa e de extensão a ser desenvolvida em Casas de Acolhimento de João Pessoa por estudantes da Universidade Federal da Paraíba, vinculados ao Projeto PET/Conexões de Saberes – protagonismo juvenil em periferias urbanas, tendo como eixo principal o sub projeto LEHIA – Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para autonomia. Para tanto, requer autorização para execução do Projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Relatório das atividades desenvolvidas durante o ano de 2017 à fls. 48/51.

Documentação dos estudantes que desenvolvem o Projeto às fls. 52/62.

Às fls. 63, parecer ministerial opinando pelo deferimento do pedido.

É o breve relatório.

**Decido.**

É cediço que os casos de competência da Vara da Infância e Juventude tramitam em segredo de justiça e o acesso de terceiros aqueles depende de autorização prévia.

Sendo assim, considerando os motivos plausíveis do requerimento, autorizo os requerentes a ter acesso às instituições de acolhimento durante os anos de 2018 e 2019, desde que haja concordância dos adolescentes acolhidos.

Por fim, ressalto que deverão ser observados os aspectos tratados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como assegurado o sigilo absoluto em relação às partes envolvidas e tomado todos os cuidados necessários ao anonimato.

Intimem-se e expeçam-se os Ofícios necessários.

Após, arquivem-se os autos com a baixa necessária.

João Pessoa, 06 de fevereiro de 2018.

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito

*→ Caixa da decisão  
folha 64.  
Quarta Sessão  
26/02/2018*

*ATA  
Pauti em 20/02/18*

*Permissão  
em 20/02/18 para  
permissão do SMI.*

Sector Acolhimento Institucional e Familiar  
**RECEBIDO**  
João Pessoa, 26/02/18  
*Cláudia Perceval*  
ASSISTENTE SOCIAL / PSICÓLOGA / ESTAGIÁRIA

**Anexo 3** – Questões utilizadas da pesquisa “Análise e escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social”, desenvolvida pelo pet/conexões de saberes no ano de 2019.

#### **D - Projeto LEHIA**

29. Para você, qual a importância do Projeto LEHIA?
30. Para você, qual a importância do Mediador educacional?
31. O acompanhamento por mediadores do projeto contribuíram para o seu melhor desempenho escolar? Especifique.
32. Você consegue identificar mudanças antes e depois deste acompanhamento?