



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEOVANNA RANIEGILA BARROS OLIVEIRA BATISTA

**O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: A
LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE EM JOÃO
PESSOA - PB**

João Pessoa

2026

GEOVANNA RANIEGILA BARROS OLIVEIRA BATISTA

**O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: A
LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE EM JOÃO
PESSOA - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marinês Andrea
Kunz

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333p Batista, Geovanna Raniegila Barros Oliveira.

O papel da leitura literária na formação crítica de adolescentes em medidas socioeducativas: aliteratura como instrumento de liberdade em João Pessoa - PB / Geovanna Raniegila Barros Oliveira Batista. - João Pessoa, 2026.

70 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Direito à literatura. 3. Medidas socioeducativas. 4. Formação crítica. 5. João Pessoa. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 028 (043.2)

GEOVANNA RANIEGILA BARROS OLIVEIRA BATISTA

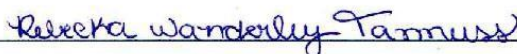
**O PAPEL DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: A LITERATURA
COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE EM JOÃO PESSOA - PB**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca
Examinadora designada pelo Curso de Graduação
na Universidade Federal da Paraíba como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

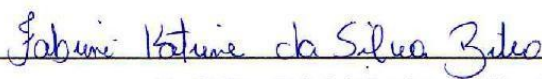
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz (Orientadora)



Prof.ª Dra. Rebecka Wanderley Tannuss



Prof.ª Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro

João Pessoa, 06 de outubro 2025.

“Nada te pertube, nada te amedronte,
tudo passa, a paciência tudo alcança. A
quem tem Deus nada falta. Só Deus
basta.”

Santa Teresa D'Avila

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Aquele que me sustentou nos momentos de desespero e que nunca, mesmo quando eu não recorri a Ele, me abandonou. Aquele que durante meu percurso me fez entender que eu amava mais do que imaginava as crianças e a Pedagogia.

Agradeço a minha família, por nunca me abandonar e persistir comigo em todos os momentos que passei de felicidade e de dificuldade. As mulheres, Sheila Muriel; Girlene Cruz; Thays Kelly; Maria José, que me criaram e cuidam até hoje de mim, pelo símbolo de amor, carinho, proteção, devoção e fé. A elas, que em muitos momentos foram Nossa Senhora, me dando colo quando eu mais precisei. Aos homens da minha vida, Geraldo Henrique, G. Henrique, Antônio Manoel, Henrique Soares, Gilson Ferreira e Givanildo da Cruz, que por intercessão de São José tive o prazer de entender o que o amor faz de forma silenciosa, mesmo nas situações improváveis e impossíveis.

Agradeço aos meus amigos que me ajudaram durante essa caminhada, me acolheram, confiaram e acreditaram em mim. A Iris Thaynnã; Anna Beatriz, Julia Leticia; Veronika Strobel, Victoria Medeiros, Suellen Joice, Maria Eduarda, Anderson Matheus, Jéssica Melo, José Vitor, Aleilton Filho, Paloma Tomaz e Giovanna Lidia, amigos que fiz antes e durante a faculdade, aqueles que Deus me deu quando mais precisei para passar pelos momentos difíceis e hoje são minha família dada por Ele.

Agradeço à minha orientadora Prof.º Dra. Marinês Andrea Kunz, pela orientação, pela escuta e compreensão durante esse processo de decisão, escolha de tema e durante o processo de escrita.

Agradeço às Prof.º. Dra. Rebecka Wanderley Tannuss e Prof.º. Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro, por aceitarem está em minha banca e por serem mulheres e professoras incríveis.

Agradeço a todas as crianças que tive o prazer de conhecer e ser abençoada pelo carinho e amor de cada uma delas. Foi por causa de vocês que entendi o verdadeiro sentido do amor pela educação.

E agradeço especialmente a minha Tia Nita, que cuidou de mim por muitos anos como uma mãe e hoje me acompanha do céu nessa caminhada.

RESUMO

Este trabalho, inserido no campo da Pedagogia e da Educação Social, tem como tema o papel da leitura literária na formação crítica de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em João Pessoa - PB. O objetivo geral é analisar o papel da leitura literária na construção de uma consciência crítica junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em João Pessoa – PB. Os objetivos específicos são: analisar como a experiência da leitura literária propicia reflexões sobre liberdade e autoconhecimento; descrever o percurso histórico do sistema socioeducativo no brasileiro, desde o Código de Menores de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); compreender a execução das medidas socioeducativas em João Pessoa, a partir de dados institucionais e documentais, identificando os principais desafios estruturais e as potencialidades das práticas de dados institucionais e documentais e por fim, analisar de que maneira a leitura pode contribuir para processos de reflexão, ressignificação de trajetórias e construção de consciência crítica no contexto das medidas socioeducativas, observando os dados do censo. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, fundamenta-se em autores como Antonio Candido, Paulo Freire e Michèle Petit, e utiliza como fontes principais o Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023), relatórios da FUNDAC-PB e documentos institucionais. O problema que norteia a pesquisa é: de que maneira a leitura literária pode atuar como instrumento de liberdade e formação crítica para adolescentes em medidas socioeducativas em João Pessoa? Os resultados indicam um cenário de contrastes no sistema paraibano. Embora se observe a ausência de adolescentes não alfabetizados e um percentual de unidades com biblioteca superior à média nacional (71%), persistem desafios estruturais significativos: 29% das unidades não possuem qualquer espaço de leitura; a média de livros por adolescente (14,1) está abaixo da nacional (18,1); apenas 6% das unidades contam com bibliotecários; e, sobretudo, 60% das unidades paraibanas impõem restrições à constituição dos acervos, o maior percentual do Nordeste. Paralelamente, os adolescentes demandam majoritariamente histórias em quadrinhos (39%) e romances (23%), e seus depoimentos revelam que a leitura atua como espaço de "evolução como pessoa" e "válvula de escape". Conclui-se que, embora existam iniciativas promissoras e reconhecimento do potencial da leitura por parte dos profissionais e dos jovens, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios estruturais, como a ausência de espaços adequados, restrições aos acervos e falta de mediação qualificada, o que limita seu caráter transformador e evidencia um descompasso entre o potencial humanizador da literatura e as condições concretas de sua oferta nas unidades socioeducativas da Paraíba.

Palavras-Chave: Leitura literária; Direito à literatura; Medidas socioeducativas; Formação crítica; João Pessoa.

ABSTRACT

This study, situated within the fields of Pedagogy and Social Education, focuses on the role of literary reading in the critical formation of adolescents serving socio-educational measures in João Pessoa, Paraíba, Brazil. The main objective is to analyze the role of literary reading in the development of critical consciousness among these adolescents. The specific objectives are: to analyze how the experience of literary reading fosters reflections on freedom and self-knowledge; to describe the historical trajectory of the Brazilian socio-educational system, from the 1927 Code of Minors to the Child and Adolescent Statute (ECA) and the National Socio-Educational Service System (SINASE); to understand the implementation of socio-educational measures in João Pessoa based on institutional and documentary data, identifying key structural challenges and the potential of reading practices; and finally, to analyze how reading can contribute to processes of reflection, the re-signification of life trajectories, and the construction of critical consciousness within the context of socio-educational measures, using census data to understand the target population. This bibliographical and documentary research is grounded in authors such as Antonio Candido, Paulo Freire, and Michèle Petit. Its main sources include the National Census of Reading Practices (CNJ, 2023), reports from FUNDAC-PB, and institutional documents. The research problem is: how can literary reading act as an instrument of freedom and critical formation for adolescents under socio-educational measures in João Pessoa? The results indicate a scenario of contrasts within the Paraíba system. Although there are no non-literate adolescents and the percentage of units with libraries (71%) is above the national average, significant structural challenges persist: 29% of units lack any reading space; the average number of books per adolescent (14.1) is below the national average (18.1); only 6% of units have librarians; and, notably, 60% of units in Paraíba impose restrictions on collection development — the highest percentage in the Northeast region. Meanwhile, adolescents predominantly request comic books (39%) and novels (23%), and their testimonies reveal that reading acts as a space for "personal growth" and an "escape valve." It is concluded that, although there are promising initiatives and recognition of reading's potential by both professionals and youths, the realization of this right still faces structural challenges, such as the lack of adequate spaces, collection restrictions, and a shortage of qualified mediation. These limitations hinder its transformative potential and reveal a gap between the humanizing potential of literature and the concrete conditions of its provision in socio-educational units in Paraíba.

Key Words: Literary reading; Right to literature; Socio-educational measures; Critical formation; João Pessoa.

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Número e percentual de adolescentes por gênero, Brasil e UF (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 14)50

Figura II – Número de adolescentes por raça/cor/etnia, Brasil e UF (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 18)..... 51

Figura III – Tipos de espaços de leitura existentes nas unidades de atendimento socioeducativo, Brasil e UF (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 27)..... 52

Figura IV – Média de obras por adolescente nas unidades socioeducativas, Brasil e UF (adaptado de CNJ,..... 2023, Quadro 37)..... 53

Figura V – Percentual de unidades socioeducativas que declararam possuir restrições em relação às práticas de leitura por unidade da federação (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 41)..... 54

Figura VI – Categorias profissionais que atuam nos espaços de leitura por centros socioeducativos e gênero do público em atendimento (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 35)..... 55

Figura VII – Gêneros literários de interesse dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (adaptado de CNJ, 2023, Gráfico 24)..... 56

Figura VIII – Escolaridade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, Brasil e UF (adaptado de CNJ, 2023, Quadro 17)55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CNJ - Conselho Nacional de Justiça;

CSE - Centro Socioeducativo;

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente;

EJA - Educação de Jovens e Adultos;

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor;

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor;

FUNDAC - Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente;

HQs - História em Quadrinhos;

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais;

ONU - Organização das Nações Unidas;

PIA - Plano Individual de Atendimento;

PPP - Projeto Político Pedagógico;

SGD - Sistema de Garantia de Direitos;

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo;

SUAS - Sistema Único de Assistência Social;

SUMÁRIO

1....INTRODUÇÃO.....	12
2....A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	16
2.1 A Leitura para além da decodificação.....	16
2.2 Impactos da leitura literária na formação do sujeito.....	18
2.3 A mediação da leitura literária.....	21
2.4 Literatura como representação social.....	22
2.5 A leitura literária em contextos socioeducativos.....	25
3.... CONTEXTO HISTÓRICO E GERAL DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL, COM FOCO EM JOÃO PESSOA.....	27
3.1 Concepção histórica de infância e adolescência no Brasil	27
3.1.1 O Código de Menores de 1927 e 1979: A Consolidação da Visão Menorista.....	30
3.1.2 A Transição Internacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990	32
3.1.3 Princípios e Estrutura do ECA.....	33
3.2 Medidas Socioeducativas: Fundamentos e Aplicação no Brasil.....	35
3.2.1 A execução das medidas socioeducativas em João Pessoa	37
3.2.2 Desafios e Programas de articulação.....	38
3.3.Os Impactos das Medidas e Projetos Socioeducativos.....	39
4. A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE E AUTOCONHECIMENTO	42
4.1 Leitura como prática de liberdade.....	42
4.2 O retrato da leitura no Sistema Socioeducativo da Paraíba.....	44
4.2.1 Espaços de leitura e acervos nas unidades paraibanas	45
4.2.2 Restrições e desafios no contexto local.....	46
4.2.3 O perfil dos adolescentes e suas demandas de leitura.....	48
4.2.4 Síntese dos dados do Censo Nacional de Leitura: Quadros e Gráficos.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	67

1. INTRODUÇÃO

A literatura transcende a condição de mero objeto de entretenimento ou ferramenta de instrução formal. Conforme argumenta o crítico Antonio Candido, a literatura é um direito inalienável por corresponder a uma necessidade universal de expressão e conhecimento do mundo, atuando como um fator indispensável de humanização. No contexto de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, essa experiência humanizadora pode assumir um papel ainda mais significativo ao oferecer uma possibilidade de ressignificação de suas histórias de vida e de (re)construção de suas identidades. A privação de liberdade, nos casos de internação, não pode significar a privação do direito à imaginação, ao pensamento crítico e ao autoconhecimento. É nesse cenário de vulnerabilidade e potencial transformação que esta pesquisa se insere, tendo como foco de investigação a cidade de João Pessoa, na Paraíba.

Minhas motivações pessoais para desenvolver este estudo nascem de um olhar curioso que foi cultivado desde a infância em relação a literatura e casos criminais. A literatura sempre foi, para mim, um meio de me conhecer e de reconhecer emoções que eu sentia e nem sempre sabia nomear. Paralelamente, assistir a série CSI com minha mãe despertou meu interesse por histórias de crimes e investigações. Foi assim que, na adolescência, comecei a buscar livros e vídeos que narravam casos criminais reais para que eu pudesse compreender e entender como eles chegavam até aquele ponto. Um deles, sobre o massacre de Columbine, me deixou em choque, porque, até então, eu só conhecia casos envolvendo adultos, não crianças e adolescentes. Esse impacto me acompanhou durante toda a formação. Foi nas disciplinas de Língua e Literatura e Linguagem e Interação, ministradas pela Prof.^a Dra. Marinês Andrea Kunz, que compreendi que a literatura não precisaria apenas me transformar, mas também transformar aqueles que eu viesse a ensinar. Essa dupla descoberta, o poder da literatura sobre mim e seu potencial sobre os outros, é o que move esta pesquisa.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade iminente de investigar teoricamente o potencial formativo e emancipatório da leitura literária para adolescentes em medidas socioeducativas. Historicamente, o

atendimento a jovens em conflito com a lei no Brasil oscilou entre o assistencialismo e a repressão, mas foi promulgada a Lei nº 8.069, de 1990, que estabeleceu um novo paradigma: a Doutrina da Proteção Integral. O Art. 4º do ECA determina ser dever da família, da comunidade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação de direitos fundamentais como educação, cultura, lazer, dignidade, respeito e liberdade (Brasil, 1990). No entanto, a concretização desses princípios ainda é um desafio, especialmente no que tange ao acesso a bens culturais e à formação crítica de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Pesquisas como a de Santos (2023) apontam, justamente, para a escassez de estudos que investiguem, de fato, o papel da leitura nos processos de ressocialização, evidenciando uma lacuna que o presente estudo busca, em parte, preencher.

Pensar a leitura nesse contexto exige considerar não apenas o acesso ao livro, mas também as condições para que a experiência literária faça sentido para esses jovens. Michèle Petit (2009), em seus estudos sobre leitura em contextos de vulnerabilidade, mostra que a literatura pode funcionar como espaço de acolhimento e reconstrução. Para adolescentes que vivenciaram situações de violência, exclusão e rompimento de vínculos, o contato com narrativas literárias pode ajudar a elaborar experiências difíceis e a projetar novos sentidos para a vida. A leitura, nessa perspectiva, não é fuga da realidade, mas possibilidade de fortalecimento interior.

Essa ideia vai dialogar com o que Paulo Freire (1989) chama de “leitura do mundo”. Para ele, a leitura da palavra não se separa da leitura da realidade. Quando um jovem lê um texto e consegue relacioná-lo com sua própria história, ele não apenas compreende melhor o que leu, mas também passa a entender melhor a si mesmo e o contexto em que vive. É nesse movimento que a leitura pode se tornar uma prática de libertação, ajudando o sujeito a desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo e sobre suas próprias ações.

Autores como Soares e Sousa (2020) destacam que o letramento literário vai além da capacidade de decodificar textos. Envolve a imersão em práticas sociais de leitura que permitam ao leitor atribuir sentidos, desenvolver o senso crítico e se reconhecer como parte de uma comunidade de leitores. Para adolescentes que muitas vezes tiveram uma trajetória escolar marcada por interrupções e fracassos, a experiência literária pode representar uma

oportunidade de reconstruir a relação com o conhecimento e com a própria identidade.

A mediação da leitura, nesse processo, é fundamental. Os autores Jagher, Santos e Araújo (2022) lembram que o mediador não é apenas alguém que escolhe livros ou organiza espaços de leitura, mas um profissional que estabelece vínculos, acolhe as experiências dos jovens e provoca reflexões. Em contextos socioeducativos, essa mediação exige sensibilidade para lidar com trajetórias marcadas por desconfiança nas instituições e, muitas vezes, resistência inicial à leitura. A construção de uma relação de confiança é o primeiro passo para que o jovem possa experimentar a literatura como um espaço seu.

Bunzen (2020) sugere que a escolha dos textos para mediação deve considerar três aspectos: o pedagógico, relacionado aos objetivos formativos; o lúdico, que envolve o prazer e o interesse; e o estético, ligado à qualidade literária. No caso dos adolescentes em medidas socioeducativas, é importante que as obras escolhidas dialoguem com suas realidades, sem recorrer a abordagens moralizantes.

Reconhecer a literatura como direito, na perspectiva de Candido (1988), implica assumir que sua ausência na vida desses adolescentes não é apenas uma lacuna cultural, mas mais uma violação em meio a tantas outras que marcam suas trajetórias. Por isso, investigar seu potencial formativo nesse contexto é também uma forma de afirmar a dignidade desses sujeitos.

Dado o exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel da leitura literária na construção de uma consciência crítica em adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Os objetivos específicos são: analisar como a experiência da leitura literária propicia reflexões sobre liberdade e autoconhecimento; descrever o percurso histórico do sistema socioeducativo no brasileiro, desde o Código de Menores de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); compreender a execução das medidas socioeducativas em João Pessoa, a partir de dados institucionais e documentais, identificando os principais desafios estruturais e as potencialidades das práticas de dados institucionais e documentais e por fim, analisar criticamente o potencial da leitura literária como instrumento de

liberdade e autoconhecimento para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, articulando fundamentos teóricos da leitura com dados empíricos sobre acesso à leitura e perfis de leitores no sistema socioeducativo paraibano.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se no diálogo com autores das áreas da Pedagogia, da Educação Social, da Literatura e da Socioeducação, como Antonio Candido (1988), Paulo Freire (1989), Michèle Petit (2009), entre outros. Já a pesquisa documental baseia-se na análise de fontes primárias, tais como o Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023), relatórios de gestão da FUNDAC-PB, o Projeto Político-Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota e o Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba. A escolha por essas fontes justifica-se pela necessidade de confrontar os fundamentos teóricos com a realidade concreta das unidades socioeducativas paraibanas, especialmente no que se refere às condições de acesso à leitura, à composição dos acervos, às restrições existentes e ao perfil dos adolescentes atendidos.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho estrutura-se em três seções. Na primeira seção, é discutido o papel da leitura literária na formação humana, compreendendo-a como prática que transcende a decodificação e que se constitui em experiência formativa, crítica e emancipatória. Já a segunda seção aborda o percurso histórico do sistema socioeducativo brasileiro, desde o Código de Menores de 1927 até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), além da execução das medidas socioeducativas em João Pessoa, a partir de dados institucionais e documentais e identificar os principais desafios estruturais e as potencialidades das práticas de dados institucionais e documentais. Por fim, a terceira seção centra-se na análise crítica de como a literatura pode atuar como instrumento de liberdade e autoconhecimento, articulando os fundamentos teóricos da leitura com as especificidades da realidade dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Também investiga, a partir do Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023), as condições de acesso à leitura, os perfis dos adolescentes e as restrições existentes nas unidades socioeducativas da

Paraíba, propondo uma discussão teórico-crítica sobre a literatura como prática de liberdade, à luz de autores como Antonio Candido, Paulo Freire e Michele Petit.

2. A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Não lemos nem escrevemos poesia porque é bonitinho. Lemos e escrevemos poesia porque somos humanos. A raça humana está repleta de paixão. E medicina, advocacia, administração e engenharia são objetivos nobres e necessários para manter-se vivo. Mas a poesia, beleza, romance, amor. É para isso que vivemos. (Sociedade dos poetas mortos, 1989)

Esta seção tem como objetivo discutir o papel fundamental da leitura literária na formação humana, compreendendo-a como prática que transcende o domínio técnico da decodificação para se constituir em experiência formativa, crítica e emancipatória. Para tanto, a seção está dividida em cinco subseções que abordam, respectivamente: a leitura para além da decodificação, os impactos da leitura literária na formação do sujeito, a mediação da leitura literária, a literatura como representação social e, por fim, a leitura literária em contextos socioeducativos. A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Antonio Candido, Michèle Petit e outros estudiosos do campo da leitura e da literatura, buscando construir uma base teórica sólida que permita compreender o potencial formativo da experiência literária, especialmente quando pensada para adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A discussão aqui desenvolvida fornecerá os fundamentos necessários para, nas seções seguintes, analisar a interface entre literatura e sistema socioeducativo no contexto específico de João Pessoa, na Paraíba.

2.1 A Leitura para além da decodificação

A leitura configura-se como uma prática social e cultural essencial para o desenvolvimento humano, não se restringindo ao domínio técnico da linguagem escrita. Longe de se limitar apenas à decodificação de signos linguísticos, a leitura envolve processos de interpretação, atribuição de sentidos e construção de significados que se relacionam diretamente com a realidade social do sujeito.

Nessa perspectiva, Paulo Freire, em *A importância do Ato de ler* (1989), reforça que a leitura da palavra é antecedita pela leitura do mundo, evidenciando que o ato de ler se entrelaça profundamente com as experiências concretas de vida. Dessa forma, a compreensão de um texto não ocorre de maneira isolada, mas em diálogo constante com o contexto histórico, social e cultural em que o leitor está inserido.

Essa concepção amplia o entendimento da leitura como uma prática que contribui para a formação da consciência crítica e para a autonomia do sujeito. Ao ler, o indivíduo não apenas acessa informações, mas estabelece relações com o texto, com o outro e consigo mesmo, ressignificando sua própria experiência social.

Complementarmente, Antonio Candido, em *O Direito à Literatura* (1988), defende que o acesso à literatura constitui um direito fundamental, uma vez que ela desempenha uma função humanizadora indispensável. Segundo o autor, a literatura organiza sentimentos, amplia a compreensão da realidade e possibilita ao sujeito entrar em contato com diferentes experiências humanas, contribuindo para sua formação ética, social e cultural. Assim, a leitura emerge como um instrumento de conscientização e emancipação, vinculado tanto às vivências pessoais quanto ao patrimônio cultural coletivo.

Negar o acesso à literatura significa privar o sujeito de uma dimensão essencial da experiência humana. O uso da literatura não deve ser entendido como privilégio, mas como um direito que precisa ser garantido a todos, independentemente das condições sociais, econômicas ou institucionais em que os sujeitos se encontram.

Nesse sentido, a leitura literária desempenha papel central na formação da pessoa, pois permite ao leitor compreender a si mesmo e o mundo a partir do contato com narrativas e poemas que organizam simbolicamente a experiência humana. A literatura oferece ao leitor a possibilidade de integrar-se a uma comunidade de leitores, compartilhando sentidos, interpretações e valores culturais. A leitura literária diferencia-se de outras modalidades de leitura por exigir uma participação ativa do leitor na construção de sentidos, o que favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Além disso, a leitura literária favorece a construção da identidade do sujeito, ao permitir o reconhecimento de suas próprias vivências nos textos e o

contato com realidades distintas das suas. Esse processo contribui para a ampliação do repertório cultural, para o desenvolvimento do imaginário e para a formação de leitores mais críticos, sensíveis e autônomos.

De acordo com Petit (2009), a leitura assume um papel ainda mais significativo em contextos de vulnerabilidade social, nos quais o acesso aos bens culturais é limitado. Nessa realidade, a literatura pode funcionar como espaço simbólico de acolhimento, resistência e reconstrução subjetiva, permitindo ao leitor elaborar experiências difíceis e projetar novos sentidos para sua vida. Assim, a experiência literária não se configura como fuga da realidade, mas como possibilidade de fortalecimento interior e de reconstrução de trajetórias pessoais.

A leitura, portanto, não se limita aos muros da escola. Como evidência Toigo (2020), práticas de leitura extramuros podem ocorrer em espaços comunitários, bibliotecas populares e projetos sociais como ambientes de formação leitora, ampliando o acesso à literatura e fortalecendo o direito à leitura como prática social. Esses espaços contribuem para a democratização do acesso à literatura e para a efetivação do direito à leitura como bem cultural coletivo.

Dessa forma, compreende-se que a leitura é um fenômeno complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e históricas, que influencia diretamente a formação do sujeito. Ao reconhecer a leitura como prática social e direito humano, torna-se possível compreender seus impactos na constituição do leitor e na sua relação com o mundo, abrindo caminho para análises mais específicas sobre a leitura em contextos sociais determinados.

2.2 Impactos da leitura literária na formação do sujeito

A leitura literária exerce influência significativa no processo de formação de sujeito, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Como vimos, o contato contínuo com textos literários possibilita a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento das capacidades interpretativas e a construção de uma relação mais crítica com a realidade.

De acordo com Petit (2009), um dos principais impactos da leitura literária refere-se ao desenvolvimento da subjetividade, ou seja, ao entrar em

contato com narrativas ficcionais e com poemas, o leitor é convidado a reconhecer emoções, conflitos e experiências humanas que dialogam com sua própria trajetória de vida. Esse processo vai favorecer a elaboração de sentimentos e a atribuição de novos sentidos às experiências vividas, contribuindo para a construção da identidade pessoal.

Estudos recentes corroboram essa perspectiva ao demonstrar que a leitura contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual, o fortalecimento da inteligência emocional e a redução do estresse, além de estimular a imaginação e ampliar a capacidade de pensamento crítico (Ataniyazova, 2025). Esses aspectos reforçam o papel da leitura não apenas como ferramenta cognitiva, mas como prática fundamental para o equilíbrio psicológico e o crescimento pessoal.

Além disso, a leitura literária promove a formação ética e social do sujeito ao apresentar múltiplas perspectivas sobre o mundo. Por meio da convivência simbólica com personagens, contextos e culturas diversas, o leitor desenvolve empatia e amplia sua compreensão sobre o outro. É nesse exercício de alteridade que se contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis às diferenças e mais conscientes de seu papel social.

A leitura literária estimula a autonomia intelectual do leitor, uma vez que exige uma postura ativa diante do texto. A interpretação literária não se apresenta de forma única ou fechada, o que incentiva o leitor a construir sentidos próprios, argumentar e refletir criticamente. Esse movimento fortalece o pensamento crítico e a capacidade de análise, aspectos que são fundamentais para a formação do sujeito leitor.

Em contextos de vulnerabilidade social, os impactos da leitura literária assumem contornos ainda mais relevantes. Conforme aponta Petit (2009), a literatura pode funcionar como espaço simbólico de resistência e reconstrução subjetiva, permitindo ao sujeito ressignificar experiências marcadas por exclusões e limitações sociais.

Dessa forma, os impactos da leitura ultrapassam o campo da aprendizagem formal, alcançando a constituição do indivíduo enquanto sujeito crítico, sensível e participante da vida social, o que reforça a relevância de práticas de leitura em diferentes contextos socioculturais, principalmente nos lares.

Com isso, é possível compreender que a experiência literária não se restringe ao momento da leitura, mas se estende para a forma como o sujeito interpreta o mundo e se posiciona diante dele. A literatura contribui para a construção de sentidos sobre a realidade, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva e a capacidade de questionar, compreender e ressignificar experiências sociais.

Ao interpretar narrativas e poemas, o sujeito mobiliza conhecimentos prévios, experiências pessoais e referências culturais, construindo sentidos que ultrapassam a literalidade da obra. Esse processo favorece a formação de leitores mais autônomos, capazes de analisar diferentes discursos e compreender a complexidade das relações sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão simbólica da literatura, que possibilita ao leitor experimentar situações e conflitos que nem sempre fazem parte de sua vivência cotidiana. Ao acessar realidades diversas por meio da leitura, o sujeito amplia sua visão de mundo e desenvolve maior capacidade de compreensão das diferenças, o que contribui para a formação de atitudes mais tolerantes e respeitosas no convívio social, como citado anteriormente. Esse contato com a diversidade de estilos, narrativas, poemas e construções textuais cheias de simbolismo contribui para que o leitor se aproprie de novos modos de comunicação, fortalecendo sua capacidade de argumentação e expressão de ideias.

A literatura também desempenha um papel importante na construção do imaginário social, pois permite que o leitor reflita sobre valores, normas e representações presentes na sociedade. Ao problematizar temas como justiça, desigualdade, identidade e relações humanas, os textos literários favorecem que os sujeitos sejam mais conscientes de seu papel no contexto social.

A leitura literária também contribui ainda para o desenvolvimento da sensibilidade estética, possibilitando ao leitor apreciar a arte e reconhecer a literatura como forma de expressão cultural. Esse contato com o texto literário amplia o horizonte cultural do sujeito e fortalece sua relação com o patrimônio simbólico da sociedade, reforçando a importância da literatura como elemento de formação integral.

Como podemos observar, os impactos da leitura literária manifestam-se em múltiplas dimensões da experiência humana, abrangendo aspectos

cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Ao reconhecer os impactos da leitura literária na formação do sujeito, torna-se evidente que tais contribuições não se concretizam de maneira automática, mas dependem das condições que favorecem o contato significativo com o texto. Isso implica compreender que a experiência literária é potencializada quando há intencionalidade pedagógica e ambientes que promovam o diálogo entre leitor, obra e contexto. Nesse sentido, faz-se necessário avançar nas discussões sobre os elementos que viabilizam esse encontro, destacando o papel das práticas mediadoras no processo do leitor literário.

2.3A mediação da leitura literária

A constituição do leitor literário não ocorre de forma espontânea, mas é resultado de uma mediação que possibilita o encontro significativo entre o sujeito e o texto. A mediação da leitura envolve práticas, estratégias e contextos que favorecem a aproximação do leitor à literatura, contribuindo para o desenvolvimento do interesse, da compreensão e da fruição literária.

Nesse sentido, o mediador desempenha papel fundamental na formação do leitor, pois atua como ponte entre o texto e o sujeito. Por meio de intervenções pedagógicas, escolhas de obras e criação de espaços de leitura, o mediador contribui para que a experiência literária se torne significativa, estimulando o diálogo, a reflexão e a construção de sentidos.

De acordo com Clécio Bunzen (2017), é fundamental refletir sobre o processo de curadoria que orienta a mediação da leitura, uma vez que as decisões sobre a escolha de obras e de objetos culturais influenciam diretamente a experiência do leitor. O autor destaca três dimensões que devem orientar essas escolhas: os aspectos pedagógicos, que dizem respeito às intencionalidades formativas; os aspectos lúdicos, que favorecem o envolvimento e o interesse dos leitores; e os aspectos estéticos, que asseguram a qualidade literária e a fruição do texto.

A mediação da leitura literária também está relacionada à criação de ambientes que valorizem o contato com os livros e promovam a participação ativa dos leitores. Espaços como salas de aula, bibliotecas, projetos de leitura e iniciativas comunitárias configuram-se como contextos importantes para o

desenvolvimento de práticas leitoras, pois possibilitam o acesso à literatura e a vivência de experiências coletivas de leitura.

Ao considerar o papel da mediação na aproximação entre leitor e texto, evidencia-se que o contato com a literatura ultrapassa a dimensão pedagógica, alcançando aspectos relacionados à compreensão da realidade e à produção de sentidos sobre o mundo. Assim, para aprofundar a discussão sobre a função social da leitura literária, faz-se necessário analisar a literatura como forma de representação social, entendendo-a como linguagem que reflete, interpreta e ressignifica as experiências humanas.

2.4 Literatura como representação social

A literatura, como observamos anteriormente, constitui-se como forma de representação simbólica da realidade, na medida em que expressa visões de mundo, experiências humanas e conflitos sociais por meio da linguagem estética. Ao narrar histórias, construir personagens e organizar diferentes perspectivas sobre o cotidiano, além da elaboração de poemas, o texto literário possibilita a compreensão da sociedade em suas múltiplas dimensões, revelando fatos, tensões e modos de existência historicamente situados.

Conforme Antonio Candido (1988), a literatura pode ser entendida como uma forma de conhecimento sensível que organiza e expressa visões de mundo, tornando visíveis aspectos da experiência humana, por sua complexidade ou por seu caráter marginalizado, que nem sempre encontram espaços em outros discursos sociais. Para o autor, a literatura tem o poder de “confirmar, negar, propor e denunciar, apoiar e combater”, atuando como uma força viva que nos ajuda a compreender, de forma dialética, as contradições e os conflitos que estruturam a vida em sociedade.

Além disso, a literatura desempenha papel relevante na preservação e na circulação de memórias coletivas, ao registrar modos de vida, valores culturais e experiências históricas que constituem o patrimônio simbólico de uma sociedade. Por meio das narrativas e dos poemas, diferentes grupos sociais encontram formas de expressar suas vozes, experiências e identidades, o que evidencia o caráter plural, deixando espaços para a problematização de questões sociais, culturais e existenciais.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a literatura não apenas reproduz a realidade social, mas também a ressignifica, ao propor novas formas de perceber e interpretar o mundo. A literatura, portanto, atua como um campo de produção simbólica que dialoga com o contexto social ao mesmo tempo em que o transforma no plano da imaginação e do pensamento.

Dessa forma, compreender a literatura como representação social implica reconhecer seu potencial de produzir sentidos sobre o mundo e sobre as relações que estruturam a vida em sociedade. Ao evidenciar experiências, conflitos e perspectivas diversas, a literatura contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade de maneira mais ampla e crítica, fortalecendo a dimensão social e cultural da leitura literária (Candido, 1988; Petit, 2009).

Ao considerar essas dimensões, torna-se possível compreender que a literatura assume um papel ainda mais significativo em contextos marcados por desigualdades sociais e restrições de acesso aos bens culturais. Nesses espaços, a leitura literária pode funcionar como meio de expressão, reflexão e construção de sentidos, evidenciando a relevância de práticas que garantam o acesso à literatura como direito cultural e como experiência formadora.

Nessa perspectiva, a literatura periférica e as produções de autores historicamente marginalizados ocupam lugar central na construção de textos literários que desafiam os discursos hegemônicos. Escritores de comunidades negras, indígenas, LGBTQIAPN+, periféricas e de classes populares trazem para o centro da cena literária experiências, linguagens e visões de mundo que frequentemente permanecem invisibilizadas nos circuitos tradicionais de produção e circulação culturais. Essas vozes contribuem para a diversificação e para a democratização do direito à representação simbólica, direito que, como defende Candido (1988), é parte indissociável da própria noção de literatura como bem universal e incompressível.

A literatura produzida por esses autores não apenas dá visibilidade a experiências silenciadas, mas também propõe formas alternativas de avaliar a realidade, valendo-se de linguagens, estruturas e temáticas que dialogam com trajetórias específicas de vida. Ao incorporar oralidades, regionalismos, cosmovisões e referências culturais diversas, essas produções literárias

ampliam o repertório de possibilidades estéticas e interpretativas, enriquecendo o campo literário como um todo.

Nesse sentido, a literatura funciona como instrumento de justiça social, ao permitir que grupos historicamente excluídos tenham suas histórias contadas, suas memórias preservadas e suas identidades reconhecidas. A representação literária de experiências de marginalização, resistência e superação contribui para a construção de uma consciência coletiva mais ampla e solidária, capaz de reconhecer as desigualdades e de imaginar caminhos para sua superação. Trata-se, em última instância, da efetivação do direito humano à literatura, tal como formulado por Candido (1988): um direito que não pode ser negado a ninguém sob pena de mutilação da própria humanidade.

Além disso, a literatura pode atuar como catalisadora de transformações sociais, ao propor, por meio da ficção, possibilidades de mundo mais justos e igualitários. Ao imaginar futuros alternativos e ao dar voz a personagens que desafiam as normas estabelecidas, os textos literários abrem espaços para a imaginação crítica e para a projeção de novas formas de organização social. Dessa forma, o acesso à literatura em contextos de vulnerabilidade social não deve ser compreendido apenas como direito cultural, mas como instrumento de emancipação e de transformação social. Políticas públicas de democratização do acesso aos livros, projetos de formação de leitores em periferias e iniciativas de valorização da literatura periférica configuram-se como estratégias fundamentais para a efetivação do direito à leitura e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante dessa compreensão, torna-se evidente que a efetivação do direito à leitura e à literatura demanda a consideração de contextos específicos em que o acesso aos bens culturais historicamente se apresenta de forma desigual. Entre esses espaços, destacam-se aqueles marcados por processos de exclusão social e trajetórias de vulnerabilidade, nos quais a literatura pode assumir um papel ainda mais significativo como prática formativa e de reconstrução de sentidos. Nesse cenário, faz-se necessário direcionar o olhar para os contextos socioeducativos, compreendendo como a leitura literária se insere nesses ambientes e quais possibilidades formativas emergem dessa experiência.

2.5 A leitura literária em contextos socioeducativos

A relação entre leitura e desenvolvimento entre crianças e adolescentes revela não apenas o avanço de habilidades cognitivas, mas também a construção de sentido sobre si e sobre o mundo que os cerca. Observa-se que, ao lidar com textos literários, os jovens começam a reconhecer suas próprias emoções, pensamentos e limites, ao mesmo tempo em que aprendem a interpretar realidades externas. Nesse processo, a leitura deixa de ser uma simples atividade escolar para se tornar uma experiência reflexiva e transformadora, especialmente em contextos em que a vivência cotidiana apresenta desafios e vulnerabilidades.

Em unidades socioeducativas, essa dimensão da leitura torna-se ainda mais significativa. Diferentes dos ambientes tradicionais, esses espaços demandam que o ato de ler considere não apenas a decodificação textual, mas também a interpretação crítica e a relação com experiências de vida complexas. Nesse contexto, o contato com narrativas literárias funciona como um recurso para problematizar experiências, construir identidade e desenvolver a capacidade de reflexão sobre diferentes perspectivas sociais e pessoais.

Além disso, a literatura oferece aos jovens oportunidades de diálogo com múltiplos significados, permitindo que reconheçam semelhanças e diferenças em relação a outros sujeitos. Essa interação com o texto contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, enquanto promove autoestima e senso de pertencimento, elementos frequentemente impactados em contextos de vulnerabilidade social. A prática de leitura literária, portanto, não se restringe ao desempenho acadêmico, mas se expande para a formação de vida de forma integrada e significativa.

Assim, compreender a leitura literária em contextos socioeducativos exige considerar a experiência do leitor, o ambiente em que ele se insere e estratégias pedagógicas que potencializam a aprendizagem e a reflexão, permitindo que os jovens se percebam como agentes ativos em sua própria formação.

Ao mesmo tempo, essa reflexão sobre a leitura literária permite perceber que seu valor vai além do plano individual, servindo como um elo entre o adolescente e o contexto em que está inserido, mesmo que de forma

introdutória, a leitura apresenta-se como um recurso capaz de articular experiências, emoções e compreensão do mundo. O contato com a literatura oferece uma perspectiva inicial para compreender não apenas as práticas educativas desses espaços, mas também os desafios e as possibilidades que os jovens encontram em sua trajetória.

O estudo da leitura literária funciona como ponte para a próxima seção, no qual será apresentada a contextualização histórica das unidades socioeducativas de João Pessoa. Compreender a importância da leitura nesses espaços oferece subsídios para interpretar a trajetória das instituições, suas práticas educativas e o impacto que exercem na formação integral dos jovens, possibilitando uma visão mais ampla sobre o papel desses ambientes na construção de experiências significativas, principalmente envolvendo a leitura.

Como citado, além de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, a leitura literária em unidades socioeducativas permite que os jovens experimentem a literatura como um espaço de reflexão sobre sua própria trajetória e sobre as relações sociais que os cercam. Por meio do contato com diferentes narrativas, eles podem explorar dilemas, valores e perspectivas diversas, fortalecendo não apenas a compreensão textual, mas também a capacidade de interpretar o mundo de forma crítica e significativa.

Essa prática evidencia que a leitura literária não é um mero complemento curricular, mas uma ferramenta que contribui para a formação integral do sujeito, articulando aprendizagem, identidade e sentido de pertencimento. Ao reconhecer a importância dessa prática, torna-se possível perceber como a literatura pode atuar como recurso de transformação, mesmo em contextos desafiadores.

Com essa reflexão podemos compreender a história e a organização das unidades socioeducativas de João Pessoa.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E GERAL DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL, COM FOCO EM JOÃO PESSOA.

O sistema socioeducativo brasileiro representa uma política pública essencial voltada à responsabilização e à reintegração social de adolescentes em conflito com a lei. É regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012), rompendo com as abordagens repressivas históricas presentes na trajetória nacional. Essas legislações surgem como resultado de um longo processo da proteção integral, fundamentado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989 (BRASIL, 1990). Além disso, conforme o Art. 3º do ECA (Brasil, 1990), os direitos enunciados aplicam-se a todas as crianças e a todos os adolescentes, sem discriminação, assegurando oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Assim, o sistema atual enfatiza a singularidade da privação de liberdade e a integração com políticas públicas como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), buscando garantir um atendimento pautado nos Direitos Humanos e na proteção integral. De acordo com o artigo 1º do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012, o sistema socioeducativo é definido como o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que orientam a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional, em conformidade com o ECA (Brasil, 2012).

Essa nova lógica de atendimento reafirma o caráter pedagógico das medidas socioeducativas, que devem priorizar a responsabilização acompanhada de oportunidades educativas e sociais, visando à autonomia e ao exercício da cidadania (Bisinoto; Rosa; Rizzini, 2015). Também é importante destacar que o debate atual sobre atos infracionais é amplamente influenciado pela mídia, que frequentemente reforça estigmas históricos associados ao “menor infrator perigoso”. Esse discurso midiático tem raízes na doutrina da situação irregular, que marcou os Códigos de Menores de 1927 e 1979, nos quais adolescentes pobres eram associados à criminalidade. Essa herança

repercute, ainda hoje, em debates polarizados sobre a redução da maioria penal e a punição de menores como adultos.

Com a criação do ECA, o adolescente que está em cumprimento de medida deixa de ser visto como “infrator a ser punido” e passa a ser reconhecido como sujeito em desenvolvimento, que necessita de acompanhamento técnico, educacional e comunitário para reconstruir seu projeto de vida (Brasil, 1990)

Compreender o modelo socioeducativo brasileiro implica retomar as raízes históricas e culturais que moldaram o entendimento da infância e da adolescência no país, analisando como as concepções de controle, tutela e proteção evoluíram até o paradigma atual. Esse percurso histórico revela o quanto o sistema é resultado de um processo de disputa entre práticas punitivas e perspectivas pedagógicas e restaurativas, que buscam efetivar o princípio da proteção integral em todos os níveis da execução socioeducativa.

É justamente esse percurso de disputas e transformações que interessa retomar aqui. Antes de avançar para as especificidades do sistema socioeducativo contemporâneo, faz-se necessário compreender como, historicamente, a infância e a adolescência foram concebidas no Brasil, especialmente quando se trata das camadas populares. Afinal, as concepções de controle, tutela e proteção mencionadas anteriormente não surgiram do acaso: elas foram sendo construídas ao longo dos séculos, em meio a mudanças sociais, econômicas e culturais que moldaram o olhar do Estado e da sociedade sobre os jovens. É sobre essa longa trajetória, desde o período colonial até os marcos legais do século XX, que a seção seguinte vai tratar.

3.1 Concepção histórica de infância e adolescência no Brasil

Ao longo dos séculos, a maneira como a sociedade brasileira percebeu e tratou as crianças e os adolescentes passou por diversas transformações, refletindo as mudanças nos valores, nas políticas públicas e nas práticas de cuidado e de controle social. Durante séculos, a infância não era reconhecida como etapa distinta da vida; as crianças não eram vistas nem tratadas como sujeitos em desenvolvimento, mas como “mini-adultos”, sendo inseridas no

mercado de trabalho e nas responsabilidades próprias da vida adulta precocemente.

Nos períodos colonial e imperial, a infância foi tratada como responsabilidade das famílias e da caridade religiosa. As ações voltadas à infância estavam atreladas à instituições filantrópicas, principalmente as católicas, que atuavam sob uma ótica moralizadora e assistencialista, e não educativa. Nessa época, crianças órfãs ou em situação de vulnerabilidade eram encaminhadas para as casas de acolhimento, orfanatos ou instituições de correção, sob a justificativa de proteção, mas com práticas que visavam disciplinar, “salvar almas” e controlar comportamentos que eram considerados desviantes.

Com o avanço do capitalismo e da propriedade privada, a família torna-se central na vida social e a infância passa a ser reconhecida como uma etapa distinta, que exige cuidado, educação e proteção. Além do capitalismo, o desenvolvimento das sociedades industriais e a difusão das ideias iluministas reforçaram a necessidade de educar e moralizar as novas gerações, criando uma noção de que as crianças deveriam ser instruídas e formadas para o convívio social. Esse processo evidenciou a diferenciação de classes, pois enquanto as famílias burguesas passaram a ver a infância como tempo de formação, as crianças de famílias de classes inferiores continuaram sendo destinadas ao trabalho e à marginalização.

A partir do século XIX, as transformações sociais e econômicas ampliaram a vulnerabilidade de parte significativa da população infantil e juvenil. Com a Abolição da Escravidão em 1888 e o crescimento urbano, o número de crianças e adolescentes em situação de rua aumentou significativamente, tornando, assim, a infância pobre um problema social associado à delinquência e à marginalidade. A transição do modo de produção escravista para o capitalista contribuiu para a industrialização do país e resultou na marginalização de crianças negras e indígenas, que passaram a viver nas ruas, onde alternavam trabalho informal, mendicância e delitos.

Nesse contexto, consolidou-se uma visão menorista, voltada à manutenção da ordem social e baseada na doutrina da situação irregular. Essa concepção instituiu um modelo de intervenção estatal que tratava a infância pobre como caso de polícia e a adolescência como ameaça à moral e à

segurança pública, conforme visto anteriormente, no Art. 1º do SINASE. Tal perspectiva fundamenta legislações de caráter repressivo, priorizando internações em detrimento de ações em meio aberto e institucionalizando o controle e a correção dos chamados “menores”.

De acordo com o SINASE, essas práticas evidenciaram a herança histórica de um Estado que, por muito tempo, confundiu proteção com punição. A ausência de políticas públicas integradas e o predomínio de ações isoladas e assistencialistas reforçam desigualdades e estigmas sociais, perpetuando, assim, o afastamento das crianças e dos adolescentes pobres do convívio comunitário e familiar. Essa visão punitivista contribuiu para que os adolescentes em conflito com a lei fossem tratados como ameaça à ordem pública, percepção que ainda influencia o debate social atual.

Essa trajetória culminou na formulação dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, marcos legais que expressam e reforçam a visão minorista, conforme discutido a seguir.

3.1.1 O Código de Menores de 1927 e 1979: a Consolidação da Visão Menorista.

O primeiro marco legal voltado especificamente à infância e juventude no Brasil foi sancionado em outubro de 1927, pelo presidente Washington Luís, diante da necessidade da manutenção da ordem e para dar resposta aos atos desumanos ocorridos contra as crianças e os adolescentes. É a partir desse documento que a infância passa a ser reconhecida como objeto de intervenção estatal, e não como sujeito de direitos.

O Código de Menores de 1927 se estrutura na concepção de privação da liberdade como meio de resolução de riscos impostos ao projeto político-econômico que estava em curso. Refletindo a visão menorista da época, ele priorizava a institucionalização em “escolas de reforma” para adolescentes considerados delinquentes, associando pobreza e abandono à criminalidade (Souza; Priore, 1996). Vale ressaltar que esses indivíduos eram retirados de suas respectivas famílias e não realmente abandonados, sob a tese de que suas famílias não tinham condições para prestar uma educação adequada.

Penalmente, o Código decretava que, para as crianças menores de 14 anos, haveria uma avaliação do grau de consciência; e aos adolescentes entre 14 e 18 anos, seriam imputadas, no caso dos crimes graves, a institucionalização em estabelecimentos específicos; e a idade atenuante seria de 18 a 21 anos. Embora inovador ao reconhecer a infância como categoria jurídica, o Código reforçava a repressão, mantendo práticas discriminatórias influenciadas pela pobreza estrutural e pelo racismo que marcaram o Brasil pós-abolição.

O modelo minorista era orientado pela doutrina da “situação irregular”, que compreendia o adolescente em conflito com a lei não como cidadão em processo de formação, como citado, mas como alguém perigoso, que deveria ser segregado, para a manutenção da ordem pública. Essa visão legitimava o controle social exercido pelo Estado sobre as camadas mais pobres da população, naturalizando práticas de internação e exclusão.

Essa lógica repressiva, que frequentemente resultava em torturas e abusos físicos em instituições, perpetuava um ciclo de violência contra crianças e adolescentes vulneráveis (Pilotti; Rizzini, 2009). Nesse período, o atendimento socioeducativo era pautado por princípios de moralização e correção, e não de educação e reintegração social. As instituições tinham caráter disciplinador, reforçando a crença de que o afastamento das famílias e da comunidade seria o caminho para “reformatar” o comportamento.

Essa lógica foi ampliada no Código de Menores de 1979, reformulado durante a Ditadura Civil-militar pelo presidente João Figueiredo. O documento disseminou fortemente a ideologia da “situação irregular”, reafirmando a associação entre criminalidade e pobreza, fortalecendo o controle estatal sobre crianças e adolescentes pobres, negros e com baixa escolaridade. Ele priorizava internações, excluía o contraditório no processo judicial e consolidou instituições como a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas unidades estaduais descentralizadas (FEBEM).

Nesse contexto autoritário, o Código reforçou o poder Judiciário como instância central e legitimou práticas repressivas sob o discurso da defesa moral e da ordem pública. A socioeducação, enquanto política pública, não existia como instrumento de ressocialização. Durante esse período, relatos de

tortura e maus-tratos em unidades da FEBEM evidenciavam a falência desse sistema, com abusos que incluíam espancamentos e isolamento forçado.

Assim, os Códigos de 1927 e 1979 consolidaram a visão menorista, vendo a criança e o adolescente sob o viés de correção moral e repressão estatal. É somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que ocorre uma ruptura real, conforme o Art. 227 da Constituição Federal, que determina prioridade absoluta à criança e ao adolescente.

3.1.2 A Transição internacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990

Enquanto isso, no cenário internacional, destacou-se o movimento crescente de defesa dos Direitos Humanos, impulsionado pelas graves consequências deixadas pelas guerras mundiais. Embora o debate sobre os direitos das crianças tenha se iniciado antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, foi somente após a Segunda Guerra que as discussões ganharam maior força, diante das necessidades de reconstrução dos valores humanos e da criação de mecanismos globais de proteção às pessoas vulneráveis.

Dessa forma, a Declaração Universal de Direitos Humanos foi decretada e adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, no contexto pós-guerra, como resultado dos esforços iniciados nas Convenções de Genebra. É com esse documento que uma nova fase de reconhecimento da dignidade humana se inicia, servindo de base para outros instrumentos internacionais voltados à infância e à juventude. Com os acontecimentos das guerras, a questão da infância e adolescência nesse contexto se agravou, levando, em 1959, à Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que estabeleceu princípios fundamentais para a proteção e o desenvolvimento integral das crianças.

Apesar disso, o Brasil continuava atrasado em relação ao cenário internacional, precisando alinhar-se com as novas diretrizes globais, já que, por décadas, o país manteve legislações punitivas e moralizadoras. Diante disso, a Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas, incorporando

princípios de proteção integral e prioridade absoluta à criança e ao adolescente.

A partir dela, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, que regulamenta os artigos 227 e 228 da Carta Magna e traz em si a essência da doutrina da proteção integral. Esse marco legal surge pela pressão imposta pelos movimentos sociais, pelas organizações civis e instituições internacionais, que reivindicavam um novo modelo de justiça juvenil (SINASE, Lei nº 12.594/2012).

De acordo com o SINASE, a criação do ECA representou a superação definitiva da doutrina da situação irregular, substituindo-a pela doutrina da proteção integral, que reconhece o adolescente em conflito com a lei como um sujeito de direitos. O ECA também amplia o papel das políticas públicas, articulando ações educacionais com assistência social, saúde e justiça, garantindo a convivência familiar e comunitária que anteriormente foi negada.

O ECA torna-se um marco divisor no entendimento jurídico e social da infância e da adolescência no Brasil, reconhecendo crianças e adolescentes como cidadãos em desenvolvimento e garantindo-lhes os seus direitos, sendo eles os civis, sociais, culturais e políticos.

Por meio dessa nova legislação, o Brasil dá um passo histórico na promoção da cidadania infantojuvenil, fortalecendo o compromisso do Estado e da sociedade com a responsabilização pedagógica, a ressocialização e a reconstrução dos vínculos familiares e comunitários, princípios que orientaram, posteriormente, a estruturação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

3.1.3 Princípios e Estrutura do ECA

O ECA se consolidou como o maior símbolo de conceber e tratar a infância e a adolescência no país, inovando ao trazer a proteção integral e reforçando a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo, em teoria, de toda forma de discriminação, exploração e violência.

O ECA se estrutura sobre quatro eixos fundamentais: a proteção integral, a prioridade absoluta, a responsabilidade compartilhada e o reconhecimento da

condição da pessoa em desenvolvimento. De acordo com o documento, para garantir a efetividade da proteção integral, o governo e a sociedade civil trabalham conjuntamente por meio de conselhos municipais, estaduais, distritais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente. Tendo caráter deliberativo e composição paritária, as instâncias fazem o controle das políticas públicas e são os principais atores no Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) foi criado pelo ECA para assegurar o cumprimento efetivo dos 267 artigos da lei, articulados a ações entre os três poderes e os três níveis do governo, se organizando em três eixos interligados: promoção, defesa e controle social.

O eixo da promoção abrange políticas de prevenção e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, com ênfase em educação, cultura, lazer e saúde. O eixo da defesa vai se concentrar na proteção contra violações de direitos e na responsabilização de autores de violência. E, por fim, o eixo de controle social refere-se à participação da sociedade civil e dos conselhos de direitos na formulação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas.

A consolidação desse sistema representa um avanço na articulação das políticas de proteção social. A intersetorialidade existente nesse sistema busca assegurar que as crianças e os adolescentes recebam atendimento humanizado, contínuo e articulado, rompendo com práticas fragmentadas e de caráter meramente assistencialista.

O ECA define as medidas socioeducativas como ações destinadas a promover a responsabilização e o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes em conflito com a lei. Ele estabelece que tais medidas devem respeitar a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e visar à integração do adolescente à família e à comunidade, sempre priorizando as alternativas à privação de liberdade.

As medidas socioeducativas constituem um processo de intervenção pedagógica que combina responsabilização, educação e oportunidade de reconstrução de suas trajetórias. O foco aqui não é a punição, mas a formação cidadã, em consonância com os princípios da dignidade humana e da justiça restaurativa.

Dessa forma, o ECA não apenas reorganiza o sistema jurídico voltado à infância e à juventude, mas também redefine o papel do Estado e da sociedade na garantia de direitos.

3.2 Medidas Socioeducativas: fundamentos e aplicação no Brasil

A partir da construção histórica da política de proteção e responsabilização discutida anteriormente, podemos agora entender mais sobre as medidas socioeducativas no Brasil.

De acordo com o artigo 102 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o ato infracional é definido como uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. O artigo 102, por sua vez, estabelece o conjunto de medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes autores desses atos. Apesar de a definição de ato infracional estar vinculada ao conceito penal de crime ou contravenção, crianças e adolescentes não podem receber pena criminal, pois, segundo a doutrina penal majoritária, o crime é composto por três elementos essenciais: tipicidade, ilicitude e culpabilidade (BRASIL, Decreto-Lei nº 2.848/1940). No caso dos adolescentes, o elemento da culpabilidade é juridicamente afastado devido a sua condição peculiar de desenvolvimento. Por esse motivo, são considerados inimputáveis na esfera penal, não estando sujeitos a penas criminais, mas às medidas previstas no artigo 112 do ECA.

Segundo Nucci (2014, p. 261), a imputabilidade penal corresponde ao conjunto das condições pessoais, envolvendo inteligência e vontade, que permitem ao agente compreender o caráter ilícito do fato e agir de acordo com esse entendimento. Dessa forma, a inimputabilidade dos adolescentes decorre da falta de plena maturidade psíquica, necessária ao desenvolvimento físico, mental e social que permite avaliar adequadamente as consequências de seus atos.

Conforme o item 54 das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência juvenil, conhecidas como Diretrizes de RIAD (Organização das Nações Unidas, 1990), recomenda-se que os jovens não sejam alvo de estigmatização e criminalização excessivas. O documento orienta que nenhum ato que não seja considerado delito para adultos deve ser

objeto de punição quando praticado por adolescentes, garantindo ainda que o jovem não receba tratamento mais gravoso que o aplicado a adultos.

Segundo o SINASE, a aplicação das medidas envolve critérios claros de execução, definindo como os adolescentes devem ser acompanhados e quais instrumentos educativos devem ser utilizados. As medidas socioeducativas podem ser classificadas de acordo com o regime de cumprimento, que é definido pelo juiz conforme a avaliação da gravidade do ato infracional e o perfil do adolescente, sendo elas: medidas em meio aberto, em regime semiaberto e em regime fechado.

Nas medidas em meio aberto, o adolescente permanece em sua comunidade, sob supervisão de profissionais socioeducativos, participando de atividades de acompanhamento e educação. Entre elas, estão a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida. Essa medida prioriza a orientação, o acompanhamento familiar e a reintegração social sem restrição de liberdade. Em regime semiaberto, os adolescentes cumprem parte da medida em unidades socioeducativas, geralmente retornando à comunidade para estudo, trabalho ou atividades educativas supervisionadas. O objetivo é integrar restrições e liberdade, promovendo disciplina e responsabilidade social. Já a aplicação do regime fechado será apenas em casos de maior gravidade; o adolescente cumpre a medida integralmente em unidade socioeducativa especializada, recebendo acompanhamento educativo, profissionalizante e psicológico. A internação é limitada a até três anos e inclui atividades escolares, profissionalizantes e oficinas socioeducativas.

O cumprimento dessas medidas envolve diversos sistemas e instrumentos de acompanhamento, sendo: equipe socioeducativa, plano individual de atendimento, programas socioeducativos, monitoramento judicial e institucional. Cada instrumento tem sua função específica para o melhor funcionamento das unidades.

A aplicação das medidas socioeducativas no Brasil segue princípios fundamentais: proporcionalidade, individualização, prioridade à reintegração social e respeito aos direitos humanos. Cada jovem é avaliado de forma única, considerando fatores como idade, histórico familiar, escolaridade, vulnerabilidade social e gravidade do ato infracional.

O impacto dessas medidas vai além da responsabilização, promovendo educação, socialização, capacitação profissional e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, contribuindo para a prevenção da reincidência e para a formação de cidadãos responsáveis.

Tendo apresentado os fundamentos legais e as modalidades de aplicação das medidas socioeducativas no Brasil, é importante analisar como esses instrumentos são executados na prática em João Pessoa.

3.2.1 A execução das medidas socioeducativas em João Pessoa

Na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, a execução das medidas socioeducativas é realizada por meio das unidades mantidas pela Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (FUNDAC) e supervisionadas pelo sistema de justiça juvenil, em articulação com outros órgãos de proteção à infância e juventude. Segundo dados divulgados pelo Portal Paraíba Dia a Dia, em 2024, eram contabilizados 325 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no município, distribuídos em diversas modalidades: 84 estavam em internação, 6 em regime de semiliberdade, 61 em prestação de serviços à comunidade e 174 em liberdade assistida.

Nas unidades de João Pessoa, são desenvolvidas atividades educativas, culturais e de acompanhamento técnico pelas equipes multiprofissionais, que incluem psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e agentes socioeducativos. Essas equipes atuam no acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA), realizando atendimentos individuais, orientações e ações voltadas ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes.

As escolas instaladas dentro das unidades socioeducativas da capital garantem a continuidade da escolarização durante o cumprimento da medida. O trabalho pedagógico é integrado às ações técnicas, assegurando que os adolescentes não sofram ruptura no processo educativo.

A FUNDAC possui sete centros de atendimento socioeducativo e uma Unidade Profissionalizante pelo Estado da Paraíba, sendo cinco centros localizados na região de João Pessoa: o Centro Socioeducativo Edson Mota, o Centro Educacional do Adolescente, o Centro Educacional do Jovem, o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha e a Unidade de Semiliberdade.

Essas unidades acolhem adolescentes em cumprimento de medidas em regime fechado, semiaberto ou medidas em meio aberto, de acordo com determinação judicial e avaliação técnica.

Nessas unidades da capital, são ofertadas oficinas de convivência, atividades esportivas, ações culturais, rodas de conversa e atendimentos individuais e coletivos. Tais atividades fortalecem habilidades sociais, estimulam a reflexão crítica e contribuem para o processo de ressocialização.

As unidades mantêm uma rotina diária que inclui momentos de estudo, atividades socioeducativas, acompanhamento técnico e convivência orientada, garantindo organização, acolhimento e segurança no cumprimento das medidas.

A modalidade de cumprimento das medidas socioeducativas em João Pessoa mostra que a maioria dos adolescentes não está em regime fechado. De acordo com a notícia do Portal Paraíba Dia a Dia, cerca de 72,3% dos jovens em medidas socioeducativas no município não estavam internados em unidades de privação de liberdade.

A taxa de ocupação observada oferece um panorama estrutural: no conjunto do Estado da Paraíba, as unidades têm capacidade para 412 vagas e estavam com a ocupação de aproximadamente 36,41% em 2025.

3.2.2 Desafios e programas de articulação

Embora o número de adolescentes em cumprimento seja significativo, a estrutura das unidades e o processo de reintegração enfrentam desafios. O Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2023-2032) aponta que a unidade de internação e semiliberdade ainda necessita de melhorias em infraestrutura, iluminação, higienização, espaços para ação educativa, saúde e convivência familiar.

Além das condições estruturais apontadas no Plano Decenal, o Relatório de Gestão da FUNDAC (2-23) evidencia desafios relacionados ao quadro funcional e à capacidade operacional das unidades. Há necessidade de fortalecimento das equipes técnicas, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e profissionais de saúde, bem como de ampliação dos espaços

destinados às oficinas, às atividades culturais e às ações pedagógicas, que ainda são insuficientes para atender a demanda.

Além disso, cabe destacar que o acompanhamento das medidas exige articulação entre justiça, assistência social, educação e saúde, além de que instrumentos, como o plano individual de atendimento, são fundamentais para a execução. O relatório também aponta que muitos adolescentes chegam às unidades com histórico de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e vivências marcadas por vulnerabilidade social e conflitos familiares. Esse perfil complexo exige intensificação das ações pedagógicas e maior integração entre as equipes escolares e o sistema socioeducativo. Esse documento também demonstra que a articulação intersetorial ocorre por meio de parcerias com instituições como SENAC, Cagepa, Brisanet, A & C e I TRT-13, responsáveis pela oferta de cursos profissionalizantes e oficinas. A secretaria contribui com atendimentos de odontologia, fisioterapia, nutrição e saúde mental, enquanto os órgãos de segurança pública apoiam saídas externas e ações de proteção, reforçando a necessidade de uma rede integrada para o cumprimento das medidas.

Outro desafio relevante apresentado no documento refere-se ao acompanhamento pós-medida. Em 2023, 35 jovens foram atendidos no pós-medida, muitos deles enfrentando dificuldades para permanecer nos estudos ou acessar oportunidades de trabalho. Esses dados evidenciam a necessidade de políticas continuadas de acompanhamento e de articulação entre educação, assistência social e empregabilidade, de modo a garantir a efetiva reintegração social do adolescente.

3.3 Os Impactos das Medidas e Projetos Socioeducativos

A predominância de medidas em meio aberto ou assistidas em João Pessoa, que abarcam mais de metade dos adolescentes, sugere uma tendência de priorização da responsabilização sem privação de liberdade, o que está em consonância com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do SINASE de individualização do atendimento e prioridade à reintegração. Entretanto, a baixa taxa de ocupação das unidades

de internação e os relatados déficits de estrutura demandam atenção quanto à implementação plena do modelo.

O relatório de Gestão da FUNAC evidencia que ações socioeducativas como oficinas, atividades culturais, esportivas e projetos temáticos apresentam impactos positivos no desenvolvimento dos adolescentes. Iniciativas como o Circuito Verão Jovem e o Cine Transformar ampliam a convivência social, estimulam a reflexão crítica e fortalecem habilidades socioemocionais, contribuindo para a construção de trajetórias mais positivas durante o cumprimento da medida.

Essas iniciativas estão no eixo de esportes e cultura, sendo desenvolvido um calendário de ações desportivas-culturais que se inicia em janeiro com a realização do projeto de férias Circuito Verão Jovem, que propicia atividades de recreação durante o período de férias escolares, se estendendo durante o ano todo com projetos fixos, sendo eles seis projetos, incluindo aqueles dois já mencionados. De acordo com o Relatório de Gestão de 2023, o projeto Cine Transformar é uma ação educativa que utiliza o cinema como ferramenta estético-pedagógica através da exibição de filmes e atividades lúdicas complementares e que tem por objetivo pensar e ressignificar a aplicação da medida socioeducativa. Além disso, provocar nos socioeducandos o interesse pelo debate/discussão dos direitos humanos, adolescência, juventudes, práticas de atos infracionais e projetos de vida por meio de filmes que abordam questões de gênero, violência contra a mulher, racismo, sexualidade, justiça social e demais temas transversais, tendo o audiovisual como ferramenta essencial para refletir acerca das subjetividades, escolhas, causas e consequências das práticas infracionais. Esse projeto surge a partir do Eixo Esporte, Cultura e Lazer da Diretoria Técnica da Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente do Estado da Paraíba “Alice de Almeida” e está implantado em seis unidades socioeducativas do Estado, abrangendo todas as medidas.

O Circuito Verão Jovem é um circuito recreativo de férias realizado durante as férias escolares do mês de janeiro. São oferecidas atividades lúdicas de esporte e cultura, com a realização de oficinas de artes cênicas, recreação, capoeira, hip-hop, futsal, cinema e pequenos circuitos esportivos. Esse projeto tem como objetivo preencher a lacuna das férias escolares com o

desenvolvimento das ações pedagógicas de diversão e entretenimento, que buscavam estimular a convivência pacífica dos jovens internos, bem como promover o bem-estar e a saúde mental e física.

Com isso, é possível observar que projetos como esses, têm a importância de promover a reintegração social dos adolescentes em cumprimento de medidas, considerando que a inclusão social reduz significativamente as chances de reincidência.

A continuidade do processo de escolarização dentro das unidades, especialmente por meio das Escolas Cidadãs Integrais, também tem impacto relevante na formação dos adolescentes. O funcionamento em turno regular e contraturno, com oficinas de leitura, artes, práticas esportivas e atividades restaurativas, ajuda a reduzir defasagens educacionais e a fortalecer o protagonismo juvenil. O impacto das medidas também é ampliado pela articulação intersetorial com diferentes órgãos e instituições. Esses elementos reforçam que a efetividade da socioeducação depende da atuação integrada de diversas políticas públicas.

Diante desse cenário, é possível observar que o sistema socioeducativo de João Pessoa apresenta avanços relevantes, especialmente no fortalecimento das medidas em meio aberto, na ampliação das atividades socioeducativas e na articulação com diferentes setores da rede de proteção. Contudo, ao mesmo tempo em que essas ações revelam compromisso com a reintegração e com o desenvolvimento integral dos adolescentes, também evidenciam que o modelo ainda opera abaixo de seu potencial. As fragilidades estruturais, a carência de equipes técnicas completas e as dificuldades no período pós-medida demonstram que a efetividade da socioeducação depende de investimentos contínuos e de políticas intersetoriais mais robustas. Assim, embora existam práticas bem-sucedidas, o desafio central reside em garantir que essas iniciativas sejam permanentes, ampliadas e igualmente acessíveis a todos os adolescentes, de modo que a responsabilização esteja, de fato, alinhada à promoção de direitos, ao fortalecimento de vínculos sociais e à redução sustentável da reincidência.

4. A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE E AUTOCONHECIMENTO

As seções anteriores demonstraram que a leitura literária é fundamental para a formação humana e que o sistema socioeducativo deve garantir oportunidades educativas para o desenvolvimento integral dos adolescentes. Considerando a literatura como direito e como experiência formadora, esta seção analisa de que maneira a leitura pode contribuir para processos de reflexão, ressignificação de trajetórias e construção de consciência crítica no contexto das medidas socioeducativas, observando os dados do censo para entendermos de qual o público-alvo estamos falando.

4.1 Leitura como prática de liberdade

Na primeira seção, a literatura, conforme argumenta Antonio Candido (1988), não é privilégio, mas direito inalienável, pois corresponde a uma necessidade universal de expressão e conhecimento do mundo, atuando como fator indispensável à humanização. No contexto dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, essa dimensão humanizadora assume contornos ainda mais significativos. Trata-se de jovens que, em sua maioria, tiveram suas trajetórias marcadas por processos de exclusão social, violência e negação de direitos fundamentais, realidade que o Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) evidência ao revelar que 75,6% dos adolescentes em unidades socioeducativas no Brasil se autodeclararam pretos ou pardos, apontando a seletividade do sistema de justiça juvenil.

É nesse cenário que a leitura pode funcionar como prática de liberdade. Como sabemos, para Freire (1989), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo. Quando lê um texto e consegue relacioná-lo com sua própria história, o jovem não apenas compreende melhor o que leu, mas também passa a entender a si mesmo e o contexto em que vive. É nesse movimento que a leitura pode se tornar uma prática de libertação, ajudando o sujeito a desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo e suas próprias ações. Para Petit (2009), nesses locais de vulnerabilidade, como

os socioeducativos, a leitura funcionará como local de acolhimento e reconstrução subjetiva, podendo assim, ajudar o leitor a processar experiências difíceis, além de ajudar a acreditar em si e em um futuro de novas chances e oportunidades.

Estudos recentes no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação têm investigado o potencial da leitura em contextos de privação de liberdade. Viturino (2018), em pesquisa intitulada *Biblioterapia para jovens e adolescentes em conflito com a lei*, aborda a importância do incentivo à leitura como método terapêutico no processo de ressocialização. Em unidades de atendimento socioeducativo, a biblioterapia pode contribuir para que os jovens, ao entrarem em contato com narrativas que dialogam com suas experiências, encontrem formas de elaborar conflitos e projetar novos sentidos para suas vidas. O autor destaca ainda que as bibliotecas, dentro das unidades socioeducativas, surgem com um papel fundamental como instrumentos de assistência, em razão de seu caráter formativo enquanto elemento central do processo de reinserção. Para Viturino, o contato do jovem recluso com o ambiente da biblioteca e com leituras direcionadas pode influenciar seu comportamento, modificando atitudes e tornando-o crítico e ativo diante da sociedade.

Na mesma direção, Santos (2023) afirma que as práticas de leitura e as ações socioculturais realizadas na biblioteca possuem potencial transformador, promotor de instrumentos culturais de amparo social e humano aos adolescentes em conflito com a lei no processo de ressocialização.

Viturino (2018) oferece contribuição fundamental ao sistematizar os fundamentos e as possibilidades da biblioterapia em contextos socioeducativos. Para o autor, a Biblioterapia pode ser compreendida a partir de três vertentes principais: a Biblioterapia clínica, voltada para o tratamento de problemas emocionais; a Biblioterapia comportamental, focada no crescimento pessoal de indivíduos que enfrentam dificuldades como luto, preconceito ou confinamento; e a Biblioterapia institucional, na qual médico e bibliotecário trabalham em conjunto na prescrição de livros. No âmbito das unidades socioeducativas, a Biblioterapia comportamental apresenta-se como a abordagem mais adequada, uma vez que visa ao melhoramento comportamental e à autorrealização, utilizando a literatura com jovens que, embora em situação de privação de

liberdade, não são necessariamente portadores de patologias psiquiátricas. A meta é oferecer subsídios para que possam ressignificar suas experiências e projetar novos futuros.

Santos (2023), por sua vez, destaca experiências que podem servir de inspiração para o contexto socioeducativo. Uma delas é o trabalho desenvolvido na biblioteca do Presídio Feminino de Sergipe, onde profissionais realizaram um clube do livro com as internas a partir da obra "50 Tons de Cinza". Durante os encontros, foi possível discutir temas como relacionamentos abusivos e violência doméstica, ajudando as participantes a ressignificarem suas próprias experiências. Essa experiência demonstra o potencial da leitura compartilhada como espaço de reflexão e transformação pessoal.

Iniciativas semelhantes podem ser observadas no contexto específico da Paraíba, sendo que a tese de Honorato (2022) oferece um olhar privilegiado sobre a implantação do *Programa Janela para o Futuro* e suas interfaces com a leitura literária. O autor documenta que as oficinas de leitura e produção textual foram incorporadas à matriz curricular das escolas socioeducativas por sugestão dos próprios professores, como forma de alfabetização lúdica e sem a questão da educação bancária. Essa iniciativa revela o reconhecimento, por parte dos profissionais que atuam diretamente com os adolescentes, do potencial da leitura no processo socioeducativo.

4.2 O retrato da leitura no sistema socioeducativo da Paraíba

As discussões sobre biblioterapia, mediação da leitura e práticas de liberdade tornam-se concretas quando confrontadas com a realidade das unidades socioeducativas. Na Paraíba, essa realidade pode ser dimensionada a partir dos dados do Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023), que oferece diagnóstico preciso sobre espaços de leitura, acervos, restrições e perfil dos adolescentes. Realizado em 2022, o Censo contou com a participação de todas as sete unidades paraibanas, conferindo representatividade à análise do contexto local.

Este tópico confronta o potencial da leitura com as condições concretas de sua efetivação, articulando os dados do Censo e as pesquisas locais. Esse exercício permite traçar um retrato mais fiel e humano da leitura na

socioeducação paraibana, revelando não apenas lacunas e desafios, mas também as potências e os desejos que emergem dos próprios jovens.

4.2.1 Espaços de leitura e acervos nas unidades paraibanas

Nas unidades, a existência de espaços físicos adequados para a leitura é condição elementar para a garantia do direito à literatura, principalmente em unidades de privação de liberdade, onde as possibilidades de acesso a bens culturais são naturalmente restritas. No sistema socioeducativo, bibliotecas e salas de leitura não deveriam ser vistas como complementos ou "extras" na rotina dos adolescentes, mas como parte estruturante do processo pedagógico, espaços de acolhimento, descoberta e formação crítica.

O Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) permite dimensionar a realidade desses espaços na Paraíba. Dos dados coletados junto às sete unidades socioeducativas do estado, um primeiro número chama a atenção: 29% das unidades declararam não contar com qualquer espaço de leitura, seja biblioteca, sala de leitura ou espaço alternativo. Considerando que a FUNDAC-PB mantém cinco unidades na região metropolitana de João Pessoa, além das unidades de Lagoa Seca e Sousa, esse percentual indica que ao menos duas dessas unidades operam sem qualquer local destinado à leitura, o que compromete seriamente a efetivação do direito à literatura para os adolescentes ali internados.

Entre as unidades que declararam possuir espaços de leitura, a situação também merece análise cuidadosa. Apenas 71% das unidades paraibanas contam com biblioteca, percentual que, embora próximo da média nacional (56%), não revela a qualidade desses espaços nem a adequação dos acervos às necessidades e interesses dos adolescentes.

No Projeto Político-Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), unidade de internação localizada no bairro de Mangabeira VII, em João Pessoa, ilustra essa invisibilidade dos espaços de leitura no planejamento institucional. Elaborado em 2019 de forma participativa, o documento prevê que a prática desportiva e o lazer serão incentivados como instrumentos de inclusão social, respeitados os interesses dos socioeducandos. No entanto, não faz menção explícita à existência de biblioteca ou sala de leitura na

unidade, limitando-se a descrever, na seção de infraestrutura, a existência de "blocos de salas de aula" e "bloco de salas de oficinas e cursos". Essa ausência sugere que, mesmo em um documento construído de forma participativa, os espaços de leitura não foram priorizados.

O Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2023-2032), em seu Eixo 5, prevê a "realização de Projetos de Reforma de Escolas, Bibliotecas e Salas Profissionalizantes na socioeducação". A meta, embora relevante nos documentos obtidos, não demonstra ter se traduzido em realidade concreta, como demonstram os dados do Censo e a ausência de previsão de bibliotecas no PPP do CSE.

A análise dos espaços de leitura e acervos nas unidades paraibanas revela, portanto, um cenário de contrastes. Ao lado de iniciativas promissoras, como as oficinas de leitura documentadas por Honorato, persistem desafios estruturais que limitam o acesso dos adolescentes à leitura: ausência de espaços físicos em 29% das unidades, precariedade das bibliotecas existentes e, sobretudo, a falta de institucionalização desses espaços nos documentos oficiais. O espaço entre o planejamento e a execução evidencia que a garantia do direito à leitura no sistema socioeducativo paraibano depende menos de políticas públicas estruturadas do que de iniciativas isoladas e da persistência de profissionais comprometidos.

4.2.2 Restrições e desafios no contexto local

A existência de espaços de leitura e acervos é apenas uma das dimensões que compõem o direito à literatura no sistema socioeducativo. Para além da infraestrutura física, é preciso considerar as restrições que incidem sobre o acesso dos adolescentes aos livros e às práticas de leitura, bem como os desafios estruturais que dificultam a efetivação desse direito no cotidiano das unidades. No caso da Paraíba, os dados do Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) revelam um cenário preocupante nesse aspecto.

Um dos dados mais expressivos do Censo diz respeito às restrições na constituição do acervo das unidades socioeducativas. Em âmbito nacional, 41% das unidades declararam ter restrições quanto à composição do acervo. Na Paraíba, esse percentual é significativamente superior: 60% das unidades

paraibanas afirmaram ter restrições na constituição do acervo, o mais alto entre os estados do Nordeste. Esse número sugere a existência de um controle sobre os temas e gêneros literários considerados "adequados" ou "inadequados" para os adolescentes em cumprimento de medida, uma prática que contraria a própria noção de literatura como direito, defendida por Candido (1988), e a perspectiva freireana de leitura como prática de liberdade.

Outro aspecto relevante diz respeito às categorias profissionais que atuam nos espaços de leitura. Em âmbito nacional, 80% das unidades contam com pedagogos, 59% com agentes de segurança socioeducativa e apenas 6% com bibliotecários.

Nesse cenário, o pedagogo assume um papel estratégico que vai além da organização de atividades escolares. Cabe a ele, enquanto profissional da educação, articular o currículo escolar às práticas de leitura que dialogam com as experiências dos adolescentes, criando pontes entre o conhecimento formal e as narrativas de vida que emergem dos jovens. Em contextos de privação de liberdade, o pedagogo pode atuar como mediador sensível, capaz de selecionar obras que despertem o interesse, provocar reflexões e acolher as ressignificações que a leitura pode proporcionar. Sua formação lhe confere não apenas o domínio técnico de ensino, mas também a capacidade de compreender a leitura como prática de liberdade, nos termos de Freire (1989). No entanto, para que essa atuação se concretize, é fundamental que os pedagogos das unidades socioeducativas recebam formação continuada específica para lidar com as especificidades desse público, bem como condições de trabalho que lhes permitam dedicar-se à mediação da leitura para demandas burocráticas e administrativas, além de contar suporte dos bibliotecários, profissionais especializados, para melhor uso e mediação dos livros.

A pesquisa de Honorato (2022) sobre a implantação do Programa Janela para o Futuro na Paraíba ajuda a compreender o contexto em que essas restrições se inserem. O autor documenta que a construção da política de educação integral para as unidades socioeducativas foi marcada por intensas disputas entre diferentes atores, resultando na exclusão de propostas como as práticas restaurativas, que poderiam dialogar com a leitura e a mediação de conflitos.

Diante desse quadro de restrições e disputas, que conseguimos observar, algumas questões fundamentais se impõem: o que pensam os jovens sobre a leitura? Que sentidos atribui a ela? O que gostariam de ler e não encontram nas bibliotecas das unidades? Se a leitura pode atuar como prática de liberdade e instrumento de ressignificação de trajetórias, é preciso escutar aqueles que são, ao mesmo tempo, os destinatários das políticas públicas e os sujeitos centrais do processo socioeducativo. Afinal, como lembra Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e o mundo dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é feito de experiências, desejos e demandas que precisam ser considerados quando se pensa o direito à literatura.

4.2.3 O perfil dos adolescentes e suas demandas de leitura

Compreender o perfil desses adolescentes é o primeiro passo para que a escuta de suas vozes se torne efetiva. O Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) oferece um panorama nacional que, em grande medida, reflete a realidade paraibana. Em âmbito nacional, 95,5% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são do gênero masculino e 75,6% se autodeclararam pretos ou pardos. Esses números evidenciam a seletividade do sistema de justiça juvenil e sua consonância com as desigualdades raciais e sociais que estruturam a sociedade brasileira, realidade que Petit (2009) destaca ao analisar a leitura em contextos de vulnerabilidade.

Na Paraíba, os dados do Relatório de Gestão da FUNDAC (2024) confirmam essa tendência. O perfil dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado é majoritariamente composto por jovens do gênero masculino, com idade entre 17 e 18 anos, autodeclarados pardos, que cometeram atos infracionais relacionados ao patrimônio, especialmente roubo. Quanto à escolaridade, o Censo Nacional revela que, na Paraíba, 30% dos adolescentes estão cursando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), enquanto 27% estão matriculados na EJA do Ensino Médio e 10% no Ensino Médio regular. Um dado positivo é que não há adolescentes não alfabetizados nas unidades paraibanas, diferentemente da média nacional, que registra 2% de não alfabetizados. No entanto, a concentração de adolescentes

no Ensino Fundamental II e na EJA indica uma defasagem significativa entre idade e série, fruto de trajetórias escolares marcadas por interrupções e fracassos. Esse dado é fundamental para pensar práticas de leitura que considerem os diferentes níveis de letramento, oferecendo materiais adequados a cada estágio de desenvolvimento, como proposto nas oficinas de leitura documentadas por Honorato (2022) na Paraíba.

Para além dos dados sobre perfil e escolaridade, é fundamental compreender o que os próprios adolescentes pensam sobre a leitura. Quando consultados sobre suas preferências, as categorias mais demandadas são histórias em quadrinhos (39%), romances (23%) e livros religiosos (7%). Esses números sugerem que os jovens buscam, na leitura, tanto entretenimento e identificação quanto formas de lidar com questões existenciais, demanda que encontra eco na perspectiva de Candido (1988) sobre a literatura como necessidade universal de expressão e conhecimento do mundo.

As preferências dos adolescentes por histórias em quadrinhos e romances, aliadas ao perfil majoritariamente negro e periférico da população socioeducativa, 85,8% de negros e pardos na Paraíba, apontam para a necessidade de acervos que reflitam suas identidades e realidades. A literatura periférica, as narrativas de autores negros, as histórias que retratam o cotidiano das comunidades e as lutas por sobrevivência e dignidade podem funcionar como espelhos nos quais os jovens se reconhecem e se validam. Autores como Ferréz, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, ao darem voz às experiências de exclusão e resistência, oferecem aos adolescentes a possibilidade de se verem representados na literatura não como estereótipos, mas como sujeitos complexos e potentes. A possível ausência dessas obras nos acervos das unidades não é apenas uma lacuna cultural, mas uma violência simbólica que reforça o apagamento de suas histórias e identidades. Garantir o acesso a essas narrativas é, portanto, parte do que Candido (1988) define como direito à literatura, um direito que, quando negado, mutila a humanidade do sujeito.

Os depoimentos de adolescentes em cumprimento de medida, coletados pelo Censo, sintetizam de forma tocante o sentido que a leitura pode assumir nesse contexto. Um jovem afirma: "Lá fora, eu já gostava de ler, mas eu leio muito mais aqui dentro; foi um jeito que eu consegui me distrair, primeiramente,

e de evoluir como pessoa e também tirar do tédio muitas vezes" (CNJ, 2023, p. 79). Outro depoimento complementar a esse é: "Eu tive que encontrar sozinho esse caminho e, felizmente, seguir ele, seguir lendo foi muitas vezes uma válvula de escape e ainda é" (CNJ, 2023, p. 80)

Esses depoimentos carregam em si a essência do que a literatura pode representar em contextos de privação de liberdade. O jovem não fala apenas de distrações; fala de evolução como pessoa. É na leitura que ele encontra a possibilidade de transcender, ainda que simbolicamente, os limites impostos. A literatura, nesse sentido, não é fuga, mas encontro consigo mesmo. Ao entrar em contato com narrativas que dialogam com sua própria história ou que apresentam mundos inteiramente novos, o adolescente passa a se enxergar de outra forma. Ele deixa de ser apenas "o infrator" para se reconhecer como sujeito de desejos, dúvidas, medos e potências. A leitura devolve a ele o que a privação de liberdade tenta tirar, a capacidade de imaginar, de sonhar, de projetar um futuro.

A análise do perfil dos adolescentes e de suas demandas de leitura revela, portanto, um descompasso entre o que os jovens desejam e o que as unidades efetivamente oferecem. As preferências por histórias em quadrinhos e romances, a demanda por representatividade que emerge do perfil étnico-racial, o interesse por leituras que dialoguem com suas experiências, tudo isso contrasta com a realidade de restrições, acervos inadequados e ausência de mediação qualificada documentada nas seções anteriores. Esse descompasso, no entanto, não deve ser lido apenas como denúncia de uma lacuna, mas como indicativo de que políticas de leitura no sistema socioeducativo só farão sentido se construídas com os adolescentes e não apenas para eles, considerando suas experiências, seus interesses e suas vozes.

4.2.4 Síntese dos dados do Censo Nacional de Leitura: quadros e gráficos

Na seção anterior fomos introduzidos a alguns dos dados Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) nos permitindo compreender as diferentes dimensões que compõem o direito à leitura no sistema

socioeducativo paraibano. A seguir, os principais quadros e gráficos são apresentados, acompanhados de uma análise sintética de seus significados.

Figura 1: Número e percentual de adolescentes por gênero, Brasil e UF

UF	Feminino		Masculino		NI	Total
	Total	%	Total	%		
AC	26	8,9	267	91,1	21	314
AL	2	1,3	157	98,7	0	159
AM	0	0,0	46	100,0	2	48
AP	1	5,9	16	94,1	7	24
BA	2	1,1	184	98,9	0	186
CE	32	5,6	541	94,4	4	577
DF	18	3,4	512	96,6	-2	528
ES	9	1,6	544	98,4	0	553
GO	6	4,3	134	95,7	0	140
MA	7	4,0	168	96,0	47	222
MG	15	2,0	737	98,0	22	774
MS	8	6,8	109	93,2	34	151
MT	15	11,8	112	88,2	0	127
PA	15	7,6	182	92,4	0	197
PB	1	0,6	159	99,4	3	163
PE	38	6,5	551	93,5	12	601
PI	4	4,1	93	95,9	1	98
PR	19	5,0	362	95,0	1	382
RJ	30	4,0	720	96,0	16	766
RN	4	3,0	130	97,0	-2	132
RO	6	4,1	139	95,9	6	151
RR	1	3,3	29	96,7	0	30
RS	16	3,5	446	96,5	7	469
SC	66	17,4	313	82,6	1	380
SE	4	8,0	46	92,0	0	50
SP	182	3,9	4.456	96,1	31	4.669
TO	0	0,0	42	100,0	0	42
Brasil	527	4,5	11.195	95,5	211	11.933

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

Figura 2: Número de adolescentes por raça/cor/etnia, Brasil e UF

UF	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Respondentes
AC	0 (0.0%)	5 (6.5%)	2 (2.6%)	65 (84.4%)	5 (6.5%)	77 (24.5%)
AL	0 (0.0%)	18 (12.3%)	1 (0.7%)	97 (66.4%)	30 (20.5%)	146 (91.8%)
AM	0 (0.0%)	4 (8.3%)	0 (0.0%)	36 (75.0%)	8 (16.7%)	48 (100.0%)
AP	0 (0.0%)	4 (16.7%)	0 (0.0%)	12 (50.0%)	8 (33.3%)	24 (100.0%)
BA	0 (0.0%)	1 (0.6%)	0 (0.0%)	111 (70.7%)	45 (28.7%)	157 (84.4%)
CE	3 (0.6%)	149 (27.6%)	0 (0.0%)	304 (56.4%)	83 (15.4%)	539 (93.4%)
DF	0 (0.0%)	58 (15.9%)	1 (0.3%)	211 (57.8%)	95 (26.0%)	365 (69.1%)
ES	2 (0.4%)	35 (6.3%)	0 (0.0%)	439 (79.4%)	77 (13.9%)	553 (100.0%)
GO	5 (3.7%)	20 (14.8%)	0 (0.0%)	90 (66.7%)	20 (14.8%)	135 (96.4%)
MA	0 (0.0%)	26 (13.1%)	0 (0.0%)	143 (71.9%)	30 (15.1%)	199 (89.6%)
MG	6 (0.9%)	148 (21.5%)	2 (0.3%)	341 (49.5%)	192 (27.9%)	689 (89.0%)
MS	0 (0.0%)	31 (26.3%)	8 (6.8%)	62 (52.5%)	17 (14.4%)	118 (78.1%)
MT	0 (0.0%)	6 (9.5%)	0 (0.0%)	43 (68.3%)	14 (22.2%)	63 (49.6%)
PA	0 (0.0%)	17 (8.8%)	0 (0.0%)	146 (75.3%)	31 (16.0%)	194 (98.5%)
PB	0 (0.0%)	21 (13.5%)	1 (0.6%)	105 (67.7%)	28 (18.1%)	155 (95.1%)
PE	0 (0.0%)	100 (16.7%)	0 (0.0%)	396 (66.1%)	103 (17.2%)	599 (99.7%)
PI	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (30.0%)	7 (70.0%)	10 (10.2%)
PR	1 (0.3%)	154 (43.5%)	0 (0.0%)	158 (44.6%)	41 (11.6%)	354 (92.7%)
RJ	0 (0.0%)	74 (24.7%)	0 (0.0%)	93 (31.1%)	132 (44.1%)	299 (39.0%)
RN*	0 (0.0%)	19 (14.3%)	0 (0.0%)	103 (77.4%)	11 (8.3%)	133 (100.8%)
RO	9 (6.6%)	17 (12.4%)	0 (0.0%)	86 (62.8%)	25 (18.2%)	137 (90.7%)
RR	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
RS	0 (0.0%)	175 (51.0%)	2 (0.6%)	123 (35.9%)	43 (12.5%)	343 (73.1%)
SC	0 (0.0%)	203 (57.5%)	0 (0.0%)	120 (34.0%)	30 (8.5%)	353 (92.9%)
SE	0 (0.0%)	9 (18.0%)	0 (0.0%)	21 (42.0%)	20 (40.0%)	50 (100.0%)
SP	5 (0.1%)	1204 (26.8%)	20 (0.4%)	2538 (56.5%)	727 (16.2%)	4494 (96.3%)
TO	1 (2.4%)	2 (4.8%)	0 (0.0%)	36 (85.7%)	3 (7.1%)	42 (100.0%)
Brasil	32 (0.3%)	2500 (24.3%)	37 (0.4%)	5882 (57.2%)	1825 (17.8%)	10276 (86.1%)

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

Como vimos, os dados confirmam a seletividade do sistema de justiça juvenil: 95,5% dos adolescentes são meninos e 75,6% são negros ou pardos. Na Paraíba, o percentual de negros e pardos atinge 85,8%. Isso significa que o direito à leitura, para ser efetivo, precisa dialogar com as experiências desses jovens, por meio da literatura periférica, narrativas negras, histórias que reflitam suas realidades e contribuem para a ampliação de suas perspectivas de futuro. Afinal, como defende Candido (1988), a literatura só cumpre sua função humanizadora quando contempla a diversidade da experiência humana.

Figura 3: Tipos de espaços de leitura existentes nas unidades de atendimento socioeducativo, Brasil e UF

UF	Não conta	Possui biblioteca	Possui sala de leitura	Possui espaço alternativo	Total de unidades respondentes
AC	2 (22%)	6 (67%)	5 (56%)	0 (0%)	9
AL	3 (27%)	2 (18%)	7 (64%)	1 (9%)	11
AM	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	5
AP	1 (25%)	0 (0%)	2 (50%)	1 (25%)	4
BA	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	0 (0%)	6
CE	4 (21%)	9 (47%)	8 (42%)	0 (0%)	19
DF	1 (6%)	8 (44%)	10 (56%)	3 (17%)	18
ES	0 (0%)	12 (100%)	8 (67%)	0 (0%)	12
GO	1 (17%)	5 (83%)	2 (33%)	0 (0%)	6
MA	1 (8%)	6 (50%)	8 (67%)	1 (8%)	12
MG	4 (10%)	25 (60%)	16 (38%)	8 (19%)	42
MS	3 (33%)	5 (56%)	2 (22%)	0 (0%)	9
MT	1 (14%)	5 (71%)	4 (57%)	0 (0%)	7
PA	0 (0%)	6 (43%)	9 (64%)	3 (21%)	14
PB	2 (29%)	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	7
PE	3 (19%)	7 (44%)	11 (69%)	0 (0%)	16
PI	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	5
PR	5 (18%)	15 (54%)	11 (39%)	4 (14%)	28
RJ	3 (12%)	13 (52%)	21 (84%)	0 (0%)	25
RN	1 (11%)	5 (56%)	5 (56%)	2 (22%)	9
RO	3 (30%)	4 (40%)	4 (40%)	1 (10%)	10
RR	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)	0 (0%)	1
RS	1 (4%)	15 (65%)	12 (52%)	2 (9%)	23
SC	1 (4%)	14 (56%)	9 (36%)	6 (24%)	25
SE	0 (0%)	4 (100%)	3 (75%)	0 (0%)	4
SP	3 (3%)	77 (66%)	81 (70%)	9 (8%)	116
TO	2 (29%)	2 (29%)	4 (57%)	0 (0%)	7
Brasil	46 (10%)	253 (56%)	257 (57%)	43 (10%)	450

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

Das sete unidades paraibanas, 71% possuem biblioteca, percentual superior à média nacional de 56%. No entanto, 29% das unidades (ao menos duas) não contam com qualquer espaço de leitura, o que compromete seriamente o direito à literatura. Uma indagação necessária, nesse ponto, diz respeito à localização dessas duas unidades, seriam as unidades centrais ou as mais afastadas as desprovidas desses espaços? A resposta não é obtida com os documentos disponibilizados, o que nos ajudaria a entender se a ausência desses espaços obedece a critérios geográficos, institucionais ou

orçamentários, apontando para a desigualdades que persistem mesmo dentro do próprio sistema socioeducativo.

Figura 4: Total e média de obras literárias disponíveis por adolescentes, Brasil e UF

UF	Número de unidades respondentes	Total de adolescentes nas unidades	Total de obras	Média de obras por adolescente	Total de NA+ ou NI**
AC	6	217	11.200	51,61	3
AL	NI	NI	NI	NI	11
AM	3	30	305	10,17	2
AP	NI	NI	NI	NI	4
BA	6	186	5.650	30,38	0
CE	12	418	7.485	17,91	7
DF	6	237	1.699	7,17	12
ES	6	293	5.182	17,69	6
GO	NI	NI	NI	NI	6
MA	7	161	709	4,40	5
MG	24	446	13.553	30,39	18
MS	2	38	1.072	28,21	7
MT	3	77	1.050	13,64	4
PA	10	143	2.775	19,41	4
PB	2	61	251	4,11	5
PE	8	314	887	2,82	8
PI	2	77	325	4,22	3
PR	20	269	10.816	40,21	8
RJ	9	398	4.761	11,96	16
RN	4	111	1.375	12,39	5
RO	3	19	124	6,53	7
RR	NI	NI	NI	NI	1
RS	15	307	9.040	29,45	8
SC	16	281	12.051	42,89	9
SE	3	31	1.504	48,52	1
SP	72	2.931	35.632	12,16	44
TO	1	9	200	22,22	6
Brasil	240	7.054	127.645	18,10	210

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

A média de 14,1 livros por adolescente na Paraíba é inferior à nacional (18,1) e muito distante de estados como Sergipe (48,5) e Santa Catarina (42,8). O número, no entanto, não revela a qualidade do acervo nem sua adequação aos interesses dos jovens. Diretamente relacionado a próxima tabela, que nos mostra que as unidades têm restrições.

Figura 5: Percentual de unidades socioeducativas que declararam possuir restrições em relação às práticas de leitura por unidade da federação.

UF	Restrição no acervo	Restrição de acesso	Restrição de participação em projetos de leitura	Restrição de materiais de leitura nos alojamentos
AC	86%	71%	0%	14%
AL	50%	25%	40%	0%
AM	25%	0%	33%	25%
AP	100%	0%	25%	0%
BA	0%	0%	17%	0%
CE	40%	33%	27%	7%
DF	41%	12%	27%	6%
ES	25%	8%	0%	0%
GO	40%	40%	17%	0%
MA	27%	0%	44%	9%
MG	47%	13%	22%	3%
MS	50%	0%	50%	0%
MT	33%	17%	20%	0%
PA	50%	14%	14%	14%
PB	60%	0%	0%	0%
PE	23%	15%	25%	0%
PI	20%	20%	0%	0%
PR	39%	26%	13%	0%
RJ	36%	9%	28%	40%
RN	25%	13%	43%	25%
RO	43%	14%	25%	0%
RR	100%	0%	100%	0%
RS	41%	9%	24%	5%
SC	83%	17%	10%	4%
SE	25%	0%	0%	25%
SP	35%	18%	23%	37%
TO	20%	0%	40%	0%
Brasil	41%	16%	22%	16%

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

Este é o dado mais preocupante: 60% das unidades paraibanas impõem restrições na constituição do acervo, sendo o maior percentual do Nordeste e muito acima da média nacional de 41%. A prática contraria frontalmente a noção de literatura como direito (Candido, 1988), pois controlar previamente o que pode ser lido é negar a potência transformadora da leitura.

A pergunta que esse dado impõe é: quem decide o que pode ou não ser lido? A direção da unidade? A equipe técnica? Há critérios explícitos ou o controle é exercido de forma arbitrária? Os adolescentes são consultados? O Censo não responde a essas perguntas, mas a existência do dado já é suficiente para acender um alerta: o direito à leitura, na Paraíba, é um direito vigiado.

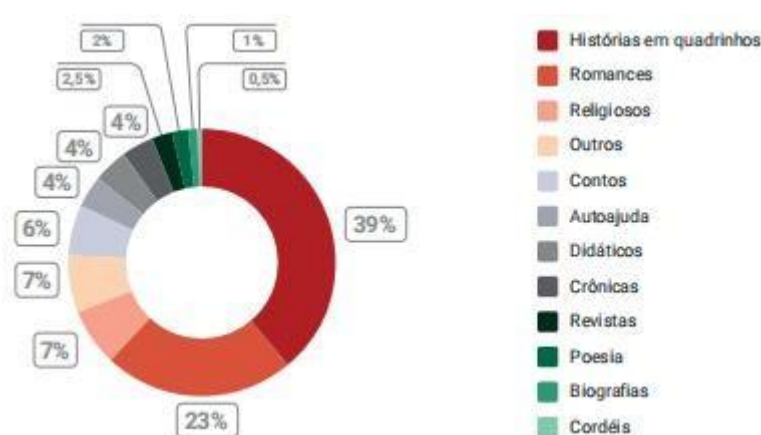
Figura 6: Categorias profissionais que atuam nos espaços de leitura por centros socioeducativos e gêneros do público em atendimento.

Estabelecimento por gênero	Bibliotecário(a)	Educador(a) Social	Pedagogo(a)	Professores(as)	Psicólogo(a)	Assistente Social	Terapeuta Ocupacional	Agentes de Segurança Socioeducativo	Total de unidades respondentes	Total de NA ou NI
Feminino	9%	39%	80%	52%	34%	30%	14%	64%	44	3
Masculino	6%	29%	80%	45%	29%	28%	6%	58%	340	38
Misto	0%	40%	85%	45%	35%	40%	5%	60%	20	5
Brasil	6%	30%	80%	46%	30%	28%	7%	59%	404	46

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

É possível observar, que apenas 6% das unidades contam com bibliotecários, profissionais com formação específica para mediação da leitura. A mediação é feita majoritariamente por pedagogos (80%) e agentes de segurança (59%). Na Paraíba, onde 60% das unidades controlam o acervo, a ausência do bibliotecário é ainda mais grave, já que através de uma relação mútua com os pedagogos, as mediações teriam mais profundidade, com maior facilidade ao acervo disponibilizado nas unidades.

Figura 7: Categorias de obras mais demandadas por adolescentes em atendimento socioeducativo no Brasil.



Fonte: Gráfico retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

Neste gráfico é possível observar uma demanda. Os adolescentes querem ler histórias em quadrinhos e romances. Trinta e nove por cento apontam as HQs como primeira opção, número que deveria orientar a aquisição de acervos em todas as unidades do país. A prevalência das histórias em quadrinhos é particularmente significativa. Trata-se de um gênero que combina texto e imagem, tornando a leitura mais acessível para jovens com defasagem escolar. É também um gênero associado à cultura jovem, periférica, muitas vezes desprezado pelos âmbitos escolares. Oferecer HQ nas unidades não é apenas atender a uma preferência, é reconhecer que há formas legítimas de leitura para além do livro didático e do clássico literário. A demanda por livros religiosos (7%) também merece atenção. Ela aponta para a busca de sentido, de conforto espiritual, de respostas para questões existenciais em que a privação de liberdade muitas vezes aumenta. Ignorar essa demanda é ignorar uma dimensão fundamental da experiência humana e, no limite, negar aos adolescentes o direito de lidar com suas crenças e espiritualidades.

Figura 8: Número de adolescentes por escolaridade, Brasil e UF

UF	Não alfabetizados	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	EJA anos Iniciais	EJA anos finais	EJA Ensino Médio	Ensino Médio 1º ano	Ensino Médio 2º ano	Ensino Médio 3º ano	Ensino Superior Incompleto
AC	2 (1%)	16 (7%)	88 (37%)	0 (0%)	24 (10%)	2 (1%)	47 (20%)	27 (11%)	33 (14%)	0 (0%)
AL	10 (6%)	15 (9%)	59 (36%)	30 (18%)	12 (7%)	25 (15%)	12 (7%)	2 (1%)	1 (1%)	0 (0%)
AM	1 (2%)	3 (6%)	7 (15%)	19 (40%)	4 (8%)	2 (4%)	4 (8%)	6 (13%)	2 (4%)	0 (0%)
AP	3 (11%)	1 (4%)	5 (18%)	13 (46%)	2 (7%)	1 (4%)	2 (7%)	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)
BA	12 (6%)	22 (11%)	70 (36%)	15 (8%)	50 (26%)	24 (12%)	0 (0%)	3 (2%)	0 (0%)	0 (0%)
CE	10 (2%)	37 (6%)	170 (27%)	84 (13%)	45 (7%)	214 (34%)	35 (6%)	26 (4%)	7 (1%)	0 (0%)
DF	3 (1%)	32 (6%)	200 (38%)	50 (10%)	3 (1%)	12 (2%)	143 (27%)	66 (13%)	17 (3%)	0 (0%)
ES	3 (1%)	44 (7%)	262 (44%)	31 (5%)	38 (6%)	124 (21%)	55 (9%)	29 (5%)	10 (2%)	0 (0%)
GO	5 (3%)	6 (4%)	45 (27%)	11 (7%)	40 (24%)	38 (23%)	13 (8%)	6 (4%)	4 (2%)	0 (0%)
MA	3 (1%)	10 (4%)	31 (13%)	60 (25%)	66 (28%)	28 (12%)	22 (9%)	0 (0%)	1 (0%)	16 (7%)
MG	62 (8%)	52 (7%)	374 (49%)	24 (3%)	15 (2%)	41 (5%)	117 (15%)	51 (7%)	25 (3%)	1 (0%)
MS	0 (0%)	23 (15%)	56 (36%)	2 (1%)	10 (6%)	16 (10%)	28 (18%)	12 (8%)	10 (6%)	0 (0%)
MT	2 (2%)	10 (10%)	48 (48%)	0 (0%)	3 (3%)	0 (0%)	22 (22%)	7 (7%)	7 (7%)	0 (0%)
PA	0 (0%)	22 (11%)	48 (24%)	42 (21%)	4 (2%)	55 (28%)	22 (11%)	5 (3%)	2 (1%)	0 (0%)
PB	0 (0%)	17 (10%)	50 (30%)	20 (12%)	19 (11%)	46 (27%)	13 (8%)	0 (0%)	4 (2%)	0 (0%)
PE	23 (4%)	40 (7%)	95 (16%)	111 (19%)	62 (11%)	175 (30%)	50 (9%)	18 (3%)	4 (1%)	1 (0%)
PI	2 (1%)	11 (7%)	36 (22%)	19 (11%)	28 (17%)	36 (22%)	28 (17%)	0 (0%)	7 (4%)	0 (0%)
PR	0 (0%)	2 (1%)	100 (26%)	33 (9%)	49 (13%)	177 (46%)	14 (4%)	2 (1%)	5 (1%)	1 (0%)
RJ	9 (1%)	66 (10%)	350 (52%)	36 (5%)	21 (3%)	73 (11%)	71 (11%)	31 (5%)	15 (2%)	1 (0%)
RN	27 (18%)	4 (3%)	11 (7%)	16 (11%)	0 (0%)	87 (58%)	4 (3%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
RO	9 (6%)	8 (5%)	67 (44%)	27 (18%)	6 (4%)	15 (10%)	13 (9%)	3 (2%)	3 (2%)	0 (0%)
RR	0 (0%)	0 (0%)	17 (57%)	0 (0%)	2 (7%)	2 (7%)	8 (27%)	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)
RS	5 (1%)	18 (4%)	96 (21%)	18 (4%)	8 (2%)	174 (38%)	61 (13%)	51 (11%)	25 (5%)	1 (0%)
SC	4 (1%)	8 (2%)	102 (23%)	16 (4%)	66 (15%)	184 (42%)	33 (7%)	20 (5%)	8 (2%)	0 (0%)
SE	4 (6%)	4 (6%)	22 (35%)	6 (10%)	7 (11%)	20 (32%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
SP	30 (1%)	131 (3%)	2036 (46%)	12 (0%)	17 (0%)	5 (0%)	858 (19%)	815 (18%)	516 (12%)	28 (1%)
TO	0 (0%)	1 (2%)	29 (67%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	7 (16%)	4 (9%)	0 (0%)	0 (0%)
Brasil	229 (2%)	603 (5%)	4474 (38%)	695 (6%)	601 (5%)	1578 (13%)	1682 (14%)	1186 (10%)	707 (6%)	49 (0%)

Fonte: Quadro retirado do Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo, 2023

A análise dos dados revela um cenário de contraste no sistema socioeducativo paraibano. Se, por um lado, registra-se a importante conquista da ausência de jovens não alfabetizados nas unidades, por outro, persistem desafios estruturais significativos: a defasagem idade-série, evidenciada pela concentração de 50% dos adolescentes na EJA e 30% no Fundamental II, apontando uma trajetória escolar marcada por possíveis interrupções e fracassos. Essa realidade impõe a necessidade de práticas de leitura que considerem os diferentes níveis de letramento, exigindo acervos diversificados e mediação qualificada, capaz de dialogar com as especificidades formativas desses jovens e de contribuir para a superação das defasagens educacionais historicamente acumuladas.

Em síntese, o conjunto de dados apresentados revela um cenário de profundo contraste no sistema socioeducativo paraibano no que tange ao direito à leitura literária. Se, por um lado, identifica-se a importante conquista da universalização da alfabetização entre os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e um percentual de unidades com biblioteca superior à média nacional; por outro, emergem indicadores preocupantes para o contexto local, a expressiva defasagem idade-série que marca as trajetórias escolares desses adolescentes majoritariamente negros e pardos, a média de livros por jovem sendo abaixo da nacional e a alarmante taxa de 60% das unidades paraibanas que contém restrições na constituição de seus acervos, a mais alta taxa do Nordeste, e a quase ausência de bibliotecários, profissionais essenciais na mediação conjunta com pedagogos. Somando-se a esse quadro a invisibilidade dos espaços de leitura e documentos institucionais fundamentais e a distância entre as metas previstas no Plano Decenal Estadual da Paraíba (2023-2032) e sua efetiva implementação nas unidades. Esses dados não apenas dimensionam as lacunas estruturais e pedagógicas que dificultam a efetividade da literatura como prática de liberdade, mas também evidenciam um descompasso central, enquanto os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no estado demonstram, por meio de suas preferências declaradas e seus próprios depoimentos, reconhecer na leitura um instrumento de evolução pessoal, de resistência ao tédio e de projeção de futuro, o sistema paraibano ainda responde com restrições, ausências e iniciativas fragmentadas. É justamente esse espaço entre o potencial humanizador e emancipatório da literatura e as condições concretas de sua oferta nas unidades socioeducativas da Paraíba que nos conduz, agora, às reflexões finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, compreendida como direito inalienável e prática de liberdade, atravessou esta pesquisa como fio condutor. Parti de uma inquietação pessoal - a relação entre literatura e casos criminais que me acompanha desde a infância -, para chegar a um problema concreto: de que maneira a leitura literária pode atuar como instrumento de liberdade e formação crítica para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em João Pessoa?

Para responder a essa questão, foram analisadas fontes documentais como o Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023), relatórios da FUNDAC-PB, o Projeto Político-Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota e o Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba. Busquei confrontar os fundamentos teóricos da leitura, ancorada em Candido (1988), Freire (1989) e Petit (2009), com a realidade concreta das unidades socioeducativas paraibanas. A relevância do tema, para mim, reside na convicção de que a privação da liberdade não pode significar a privação do direito à imaginação, ao pensamento crítico e ao autoconhecimento.

Do ponto de vista dos objetivos específicos, o trabalho percorreu três caminhos. Primeiro, analisando como a experiência da leitura literária, pode propiciar reflexões sobre liberdade e autoconhecimento, especialmente quando mediada por profissionais sensíveis e inserida em projetos intencionais. Segundo, investigando o percurso histórico do sistema socioeducativo brasileiro, desde o Código de Menores de 1927 até o ECA e o SINASE, evidenciou a superação da doutrina da "situação irregular" pela doutrina da proteção integral. Terceiro, problematizou a execução das medidas socioeducativas em João Pessoa, identificando avanços, como a predominância de medidas em meio aberto (72,3% dos jovens), mas também desafios estruturais persistentes, como déficits nas equipes técnicas e dificuldades no acompanhamento pós-medida.

O principal esforço da pesquisa, no entanto, concentrou-se no último objetivo específico: analisar criticamente o potencial da leitura literária como instrumento de liberdade e autoconhecimento para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Foi nesse ponto que os dados do Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) se mostraram mais

reveladores. Longe de um cenário homogêneo, a Paraíba apresenta contrastes marcantes. Por um lado, conquistas importantes: a ausência de adolescentes não alfabetizados nas unidades e um percentual de unidades com biblioteca (71%) superior à média nacional (56%). Por outro, desafios estruturais significativos: 29% das unidades não possuem qualquer espaço de leitura; a média de livros por adolescente (14,1) está abaixo da nacional (18,1); apenas 6% das unidades contam com bibliotecários; e, sobretudo, 60% das unidades paraibanas impõem restrições à constituição dos acervos, o maior percentual do Nordeste.

Esses números não são abstratos. Eles significam que, em mais da metade das unidades paraibanas, alguém decide antecipadamente o que os adolescentes podem ou não ler. Essa prática, que emerge dos dados sem que o Censo revele quem decide nem com base em quais critérios, contraria frontalmente a noção de literatura como direito defendida por Candido (1988) e a perspectiva freireana de leitura como prática de liberdade.

Um achado que merece destaque é a força das vozes dos adolescentes. O Censo revelou que 95,5% dos jovens em cumprimento de medidas são meninos e 75,6% se autodeclararam pretos ou pardos, na Paraíba, 85,8%. Suas preferências de leitura são claras: histórias em quadrinhos (39%) e romances (23%). E seus depoimentos são contundentes: "Lá fora, eu já gostava de ler, mas eu leio muito mais aqui dentro; foi um jeito que eu consegui me distrair, primeiramente, e de evoluir como pessoa" (CNJ, 2023, p. 79). Outro jovem afirmou: "Eu tive que encontrar sozinho esse caminho e, felizmente, seguir ele, seguir lendo foi muitas vezes uma válvula de escape e ainda é" (CNJ, 2023, p. 80). Essas falas me fizeram perceber que os jovens já descobriram, por conta própria, o que a literatura pode oferecer: evolução, escape, encontro consigo mesmos. O sistema, no entanto, ainda não aprendeu a escutá-los.

Outra evidência que considero central diz respeito à mediação da leitura. Os dados do Censo mostram que apenas 6% das unidades contam com bibliotecários, profissionais com formação específica para a organização de acervos e mediação qualificada. A mediação é feita majoritariamente por pedagogos (80%) e agentes de segurança (59%). Embora o pedagogo tenha um papel estratégico, sua formação lhe confere a capacidade de articular currículo e leitura como prática de liberdade, ele não pode substituir o

bibliotecário. A ausência de profissionais fragiliza a garantia do direito à literatura, especialmente em um contexto em que 60% das unidades já controlam o que pode ser lido.

Nesse cenário, o pedagogo assume um papel estratégico que vai além da organização de atividades escolares. Cabe a ele articular o currículo escolar às práticas de leitura que dialoguem com as experiências dos adolescentes, criando pontes entre o conhecimento formal e as narrativas de vida que emergem dos jovens. Sua formação lhe confere a capacidade de compreender a leitura como prática de liberdade, nos termos de Freire (1989), atuando como mediador sensível capaz de selecionar obras que despertem o interesse e acolher as ressignificações que a leitura pode proporcionar. A

A análise do Projeto Político-Pedagógico do Centro Socioeducativo Edson Mota (FUNDAC-PB, 2019) revelou a invisibilidade dos espaços de leitura no planejamento institucional. Elaborado de forma participativa, o documento prevê o incentivo à prática desportiva e ao lazer como instrumentos de inclusão social, mas não faz menção explícita à existência de biblioteca ou sala de leitura na unidade, limitando-se a descrever "blocos de salas de aula" e "bloco de salas de oficinas e cursos". Essa ausência sugere que, mesmo em um documento construído coletivamente, os espaços de leitura não foram priorizados, reforçando a percepção de que tais espaços, quando existem, operam à margem do planejamento institucional.

O Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2023-2032), em seu Eixo 5, prevê a "realização de Projetos de Reforma de Escolas, Bibliotecas e Salas Profissionalizantes na socioeducação". A meta, embora relevante e alinhada às diretrizes nacionais, ainda não se traduziu em realidade concreta, como demonstram os dados do Censo e a ausência de previsão de bibliotecas no PPP do CSE. O espaço entre o planejamento e a execução evidencia que a garantia do direito à leitura no sistema socioeducativo paraibano ainda depende menos de políticas públicas estruturadas do que de iniciativas isoladas e da persistência de profissionais comprometidos, como as oficinas de leitura documentadas por Honorato (2022), incorporadas à matriz curricular por sugestão dos próprios professores.

Emergiram também as vozes dos adolescentes, elemento central desta pesquisa. O Censo Nacional de Práticas de Leitura (CNJ, 2023) revelou que

95,5% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são meninos e 75,6% se autodeclaram pretos ou pardos. Na Paraíba, o percentual de negros e pardos atinge 85,8%. Suas preferências por histórias em quadrinhos (39%) e romances (23%) indicam busca por entretenimento, identificação e formas de lidar com questões existenciais. Esse perfil majoritariamente negro e periférico aponta para a necessidade de acervos que reflitam suas identidades e realidades. A literatura periférica e as narrativas de autores negros como Ferréz, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus podem funcionar como espelhos nos quais os jovens se reconhecem, oferecendo representações que os validam como sujeitos complexos e potentes, não apenas como estereótipos.

As vozes dos adolescentes sintetizam de forma tocante o sentido que a leitura pode assumir nesse contexto. Um jovem afirma: "Lá fora, eu já gostava de ler, mas eu leio muito mais aqui dentro; foi um jeito que eu consegui me distrair, primeiramente, e de evoluir como pessoa e tirar do tédio muitas vezes" (CNJ, 2023, p. 79). Outro complementa: "Eu tive que encontrar sozinho esse caminho e, felizmente, seguir ele, seguir lendo foi muitas vezes uma válvula de escape e ainda é" (CNJ, 2023, p. 80). Esses depoimentos carregam a essência do que a literatura pode representar em contextos de privação de liberdade. Os jovens não falam apenas de distração; falam de evolução como pessoa, de encontrar na leitura a possibilidade de transcender os limites impostos. A literatura, nesse sentido, não é fuga, mas encontro consigo mesmo. Ao entrar em contato com narrativas que dialogam com suas próprias histórias, o adolescente deixa de ser apenas "o infrator" para se reconhecer como sujeito de desejos, dúvidas e potências. A leitura devolve a ele o que a privação de liberdade tenta tirar: a capacidade de imaginar, de sonhar, de projetar um futuro.

Esse trabalho contribui para o campo da Pedagogia, da Biblioteconomia e da Socioeducação ao oferecer um diagnóstico detalhado da realidade da leitura no sistema socioeducativo paraibano, a partir de fontes oficiais e documentos institucionais. Ao analisar as representações da leitura, as condições de acesso e as práticas de mediação, a pesquisa oferece uma perspectiva sobre como o direito à literatura tem sido garantido ou negado a adolescentes em privação de liberdade. Como limitação, destaca-se o foco em

análise documental e dados secundários, sem pesquisa de campo com visitas às unidades ou entrevistas presenciais com adolescentes e profissionais, o que pode ser expandido em futuras investigações.

Para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação do *corpus* documental, com a análise de outros periódicos e fontes que possam oferecer visões contrastantes sobre a realidade aqui investigada, bem como a realização de estudos de campo nas unidades socioeducativas de João Pessoa, por meio de grupos focais e entrevistas semiestruturadas com adolescentes e mediadores de leitura, o que permitiria captar, em profundidade, as nuances das experiências de leitura vivenciadas nesses espaços. Igualmente relevante seria a análise qualitativa da composição dos acervos das bibliotecas, identificando títulos, gêneros e sua adequação às demandas e aos perfis dos jovens. Por fim, recomenda-se o acompanhamento sistemático do processo de implementação das metas do Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo, especialmente aquelas relacionadas à reforma e à criação de bibliotecas nas unidades, de modo a avaliar se o espaço entre planejamento e execução identificado neste estudo será, de fato, superado.

Este estudo abre caminho para reflexões sobre como o direito à literatura é garantido em contextos de privação de liberdade, mostrando que, mais de um século após as primeiras discussões sobre os direitos da infância e da adolescência no Brasil, muitos desafios permanecem semelhantes: a necessidade de superar práticas punitivas e moralizadoras, a busca por respostas educativas eficazes e o papel da mediação e da comunicação em meio às limitações institucionais. O desafio que se coloca é o de institucionalizar as potências identificadas, professores comprometidos, jovens que leem "muito mais aqui dentro", demandas claras por HQs e romances, transformando iniciativas isoladas em política pública, garantindo que bibliotecas existam e funcionem, que os acervos reflitam os interesses e as identidades dos jovens e que a mediação seja feita por profissionais qualificados, bibliotecários para a organização dos acervos e pedagogos para a articulação entre currículo, leitura e formação crítica. Só assim a literatura poderá cumprir, de fato, seu papel humanizador e emancipatório também na vida daqueles que se encontram privados de liberdade, assegurando que a

privação da liberdade não signifique a privação do direito à imaginação, ao pensamento crítico e ao autoconhecimento

REFERÊNCIAS

ATANIYAZOVA, Sohiba Xamidovna. (2025). **The Importance Of Reading. *Pedagogs***, 82(2), 14-15. <https://scientific-jl.com/ped/article/view/17144>. Acesso em: jan. 2026.

BISINOTO, C.; ROSA, M. C.; RIZZINI, I. **Socioeducação**: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Revista Brasileira de Educação*, 2015. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/xJyU> > Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm> Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: SDH/PR, 2012.

BRASIL. **Eixo 1: SUAS e o Sistema de Garantia de Direitos**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), 2012. Disponível em: <http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/MedidasSUAS/Eixo1-SUAS.pdf> Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Socioeducativo**. Brasília: CNJ, 2023. (Série Fazendo Justiça. Coleção Sistema Socioeducativo).

BUNZEN, Clécio. **Escolhas de textos para mediação literária**: curadoria e critérios de decisão. In: SILVA, Beatriz de Barros de Melo e et al. (org.). Literatura e arte no ciclo de alfabetização. Recife: CEEL/UFPE, 2020. p. 15-20.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 160-191.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Painel revela ocupação de 36,41% do sistema socioeducativo na Paraíba**. Brasília: CNJ, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/painel-revela-ocupacao-de-3641-do-sistema-socioeducativo-na-paraiba/>> Acesso em: 10. nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. 1-49 p.

Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente da Paraíba – FUNDAC-PB. **Relatório de Gestão 2023**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2024. Disponível em: <<https://fundac.pb.gov.br/arquivos/RelatriodeGesto2023.pdf?utm>> Acesso em: 03. nov. 2025.

FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE “ALICE DE ALMEIDA” (FUNDAC-PB). **Projeto Político-Pedagógico**: Centro Socioeducativo Edson Mota. João Pessoa: FUNDAC-PB, 2019.

FUNDAÇÃO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE “ALICE DE ALMEIDA” (FUNDAC-PB). **Relatório de Gestão 2023**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

JAGHER, Cleide Maria; SANTOS, Mariana; ARAÚJO, Vilma da Silva.

Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, (S. I.), dossiê n. 8, ago. 2022.

MENDONÇA, Antônio Carlos Dias. **A formação de leitor literário:** o leitor na convergência / leitor interativo. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 41, p. 11-23, 2021. Disponível em: <revista.unitins.br> Acesso em: jan. 2026

NUCCI, Guilherme de Souza. **Código Penal Comentado:** estudo integrado com processo de execução penal; apresentação esquemática da matéria; jurisprudência atualizada. 14. ed. rev., atual e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2014. E-book. Disponível em: <<https://direitom1universo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/cc3b3digo-penal-comentado-guilherme-nucci-ed-forense-14c2aa-edic3a7c3a3o-2014.pdf>> Acesso em: 06. dez. 2025

PARAÍBA (Estado). **Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba – SINASE/PB.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, [s.d.]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/PLANODECENALESTADUALDEATENDIMENTOSOCIOEDUCATIVODAPARABASINASE_PB_1.pdf> Acesso em: 10. nov. 2025

PARAÍBA DIA A DIA. **Mais de 72% dos menores infratores em João Pessoa não estão internos.** João Pessoa, 18 jul. 2024. Disponível em: <<https://paraibadiaadia.com.br/pt-noticias/mais-de-72-dos-menores-infratores-em-joao-pessoa-nao-estao-internos-aponta-levantamento/>> Acesso em: 10. nov. 2025.

PARAÍBA (Estado). **Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba – SINASE/PB 2023-2032.** João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, [s.d.].

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. 2. ed. São Paulo: 34, 2009. 1-152 p.

RIOS, Kelly Kimberlyn Leandro. Reading in Children's Learning: A review article. **Journal of International Crisis and Risk Communication Research**, 832–839. Disponível em: <<https://doi.org/10.63278/jicrcr.vi.201>> . Acesso em: 10. fev. 2026.

SANTOS, Irlan Roberto dos. **O papel da leitura e da biblioteca na ressocialização de menores infratores**: uma revisão de literatura na base de dados referenciais de artigos de periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI). 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023

SOARES, Ludmila Louslene; SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. **O letramento literário na formação do leitor**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, Aparecida de Goiânia, v. 6, n. 2, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/457>> Acesso em: 15 dez. 2025.

TOIGO, Renata. Literatura e comunidade: A formação do leitor extramuros escolares. **Literartes**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 13, p. 168–181, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.173099. Disponível em: <<https://shre.ink/Lver>>. Acesso em: 06 dez. 2025.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; SANTOS ASSIS, Flávia Cristina de Araújo. Leitura: tecendo diálogos sobre a formação de leitores. **Linha Mestra**, [s. l.], v. 17, n. 50, p. 1-13, dez. 2025.

VITORINO, Débora Fialho et al. **O estímulo à prática de leitura literária nas escolas**: a literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem das crianças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO,

PESQUISA E EXTENSÃO – CINTEDI, 1. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_4data_hora_03_11_2014_00_23_06_idinscrito_764_21accf7742353c6d8ce5afc122bbd0ae.pdf Acesso em: 20. jan. 2026

VITURINO, Alex Silva. **Biblioterapia para jovens e adolescentes em conflito com a lei: abordagem a partir da revisão de literatura**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

WERTHEIMER, Ana Maria; TELLÓ, Arthur Beltrão. A formação do leitor para a transformação da pessoa. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 48, p. 1-10, 2021.