



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

DÉBORA MARIA PROENÇA

**REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO
RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO**

DISSERTAÇÃO

**Londrina
2015**

DÉBORA MARIA PROENÇA

**REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO
RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira

Londrina

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

P963r Proença, Débora Maria

Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na
prisão / Débora Maria Proença – Londrina: [s.n.], 2015.

157f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.
Londrina, 2015.

Bibliografia: f. 128-139

1. Leitura. 2. Educação Prisional. 3. Letramento. I. Oliveira, Marilu
Martens, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. II. Programa de
Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. IV. Título.

CDD: 507

DÉBORA MARIA PROENÇA

**REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO
RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Programa de Mestrado em Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a. Dr.^a. Diná Teresa de Brito
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof.^a. Dr.^a. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina, ____ de _____ de 2015.



TERMO DE APROVAÇÃO

REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO

RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO

por

Debora Maria Proença

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 29 de junho de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado (Aprovado ou Reprovado).

**A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ESTÁ ARQUIVADA
NA SECRETARIA DO PROGRAMA DE MESTRADO**

Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira (UTFPR)

Orientadora

Profa. Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha (UTFPR)

Membro Titular

Profa. Dra. Diná Tereza de Brito (UENP)

Membro Titular

Profa. Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha

Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.

Dedico este trabalho aos milhares de jovens e adultos que estão em privação de liberdade em todo o país, e que através das palavras 'leitura' e 'letramento' estão descobrindo o mundo.

Dedico às famílias que não desistem de seus filhos, maridos e irmãos, e alimentam o sonho de uma vida melhor.

Dedico, também, a todos/as profissionais que acreditam que a educação pode transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por sempre estar presente em minha vida, não apenas nos momentos felizes, mas, principalmente, nos mais difíceis.

Às minhas filhas e filho, por estarem sempre ao meu lado.

A toda minha família, pela torcida, incentivo, paciência e carinho.

Aos meus pais, Sr. José e Dona Izauliria (*in memoriam*), que sempre motivaram seus filhos e filhas a buscarem o conhecimento pelo estudo.

À Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira, pela orientação, amizade e carinho durante a realização deste trabalho.

Às amigas Shirley e Eliza, pela motivação constante para o meu crescimento profissional.

Aos professores e às professoras do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina.

À SEJU – Secretaria da Justiça do Paraná, representada pela Prof.^a Glacélia Quadros, por autorizar o desenvolvimento da pesquisa nas unidades penais de Londrina.

Ao Diretor Cristiano Ivano, da Penitenciária Estadual de Londrina I – PEL I, por permitir a realização da investigação.

Ao Diretor Reinaldo Peixoto, do Centro de Ressocialização de Londrina – CRESLON, pela autorização concedida.

Às professoras do Programa Remição pela Leitura.

À equipe pedagógica das unidades penais PEL I e CRESLON.

Aos alunos que contribuíram com a pesquisa, pelo agradável convívio, amizade e colaboração.

Muito obrigada a todos e todas!

LISTA DE SIGLAS

APD	Ações Pedagógicas Descentralizadas
CEEBEJA	Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional da Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CRESLON	Centro de Ressocialização de Londrina
DIED	Divisão de Educação
DET	Departamento de Educação e Trabalho
DEPEN	Departamento Penitenciário do Estado do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execução Penal
NLS	Novos Estudos do Letramento
QPM	Quadro Próprio do Magistério
PDI	Programa de Desenvolvimento Integrado
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PEL	Penitenciária Estadual de Londrina
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SDE	Sequência Didática Expandida
SPR	Sistema Penitenciário do Paraná

PROENÇA, Debora Maria. **Remição pela leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão.** 2015. 183fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, tem como principal enfoque o letramento literário no Projeto Remição pela leitura em duas unidades penais: Penitenciária Estadual de Londrina I e Centro de Ressocialização de Londrina. O estudo propõe, analisar as práticas pedagógicas propostas para o projeto de Remição em suas práticas sociais de leitura e escrita. Uma vez que a remição pela leitura revela a preocupação com a ressocialização por meio do ensino e da literatura, contribuindo para a restauração do educando privado de liberdade e sua autoestima, na perspectiva da reintegração harmônica à vida em sociedade, justificando-se, portanto, a investigação proposta. Este texto versa, também sobre o produto educacional elaborado e aplicado durante o programa de Mestrado, uma Sequência Didática Expandida, utilizando como *corpus* a obra *O meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Sendo assim, os dados coletados revelaram a importância de serem adotadas práticas pedagógicas que tenham como principal fundamento um trabalho mais flexível com as práticas sociais da leitura e da escrita, no que tange as produções textuais, revelando uma infinidade de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Palavras-chave: Educação. Remição. Letramento literário. Ação docente. Privação de liberdade.

PROENÇA, Débora Maria. **Redemption by reading:** the literary literacy resignifying education in prison. 2015. 179 fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina 2015.

ABSTRACT

This paper presents the results of a literature review and exploratory research, and its main focus the literary literacy in the Project Redemption by reading in two criminal units of Londrina: State Penitentiary I and Londrina Resocialization Center. The study proposes to analyze the pedagogical practices proposed for the Redemption project in their social practices of reading and writing. Once the redemption of reading reveals the concern for rehabilitation through education and literature, contributing to the restoration of private student of freedom and self-esteem, from the perspective of harmonious reintegration to life in society, justifying therefore research proposal. This text deals also on the educational product developed and implemented during the Master's program, a Didactic Sequence Expanded using corpus as the work "My sweet-orange tree", José Mauro de Vasconcelos. Therefore, the data collected revealed the importance of teaching practices whose main foundation for a more flexible work with the social practices of reading and writing, regarding the textual productions, revealing a multitude of possibilities in the teaching process and learning the language.

Keywords: Education. Redemption. Literary literacy. Teaching action. Prition of freedom.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Caracterização profissional das professoras.....	80
QUADRO 2	Tempo de observação	84
QUADRO 3	Caracterização dos educandos.....	86
QUADRO 4	Experiência docente.....	87
QUADRO 5	Caracterização dos alunos da Penitenciária – PEL	100
QUADRO 6	Caracterização dos alunos do CRESLON	100
QUADRO 7	Caracterização dos alunos participantes da SDE	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO	10
1 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	23
1.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL.....	23
1.2 EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	34
2 PROJETO “REMIÇÃO PELA LEITURA”	41
2.1 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA OS EDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE	41
2.2 REMIÇÃO PELA LEITURA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA OS EDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE.....	47
2.3 AS RESSIGNIFICAÇÕES DA VIDA NO CÁRCERE	56
3 PRODUÇÃO DE TEXTO NO PROJETO DE REMIÇÃO PELA LEITURA	63
3.1 GÊNERO TEXTUAL: RELATÓRIO DE LEITURA, RESENHA E RESUMO.....	63
3.2 PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
3.3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA (SDE) – O MEU PÉ DE LARANJA LIMA.....	72
4 PARA COMPREENDER COMO OCORREU A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
4.1 ATORES E CENÁRIO	79
4.2 AS TRAJETÓRIAS DE CAMPO	83
4.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA (SDE) : <i>O MEU PÉ DE LARANJA LIMA</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	140
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO: AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO

Há algo maior que move a todos que fazem o caminho:
o entusiasmo, a dimensão do sonho, o desejo de superação
a vontade de chegar ao destino almejado.
(Jussara Hoffmann, 2001)

A Educação é um fenômeno próprio do ser humano. Nela está o cerne das discussões sobre o desenvolvimento da natureza humana, sua cultura, seus dogmas e paradigmas que moldam as muitas formas de educar e ser educado. “A educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho.” (ARANHA, 1990, p. 50). Para a autora, o conhecimento transmitido de uma geração para outra, dos modelos de comportamento valorizados, faz parte da educação que mantém “viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual” (ARANHA, 1990, p. 18).

A sociedade atual caracteriza-se pela transição, e essas mudanças exigem novas formas de compreensão e atuação das pessoas para encontrar o equilíbrio frente às transformações decorrentes do progresso e do desenvolvimento do mundo. Tanta transformação alterou o perfil das famílias e dos grupos sociais, exigindo reflexões acerca dos modelos e estruturas educacionais que configuram a sociedade e a cultura da contemporaneidade. Nesse sentido, a educação é:

[...] fundamental para a socialização do homem e sua humanização. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. (ARANHA, 1990, p. 18).

Pensar no conhecimento como potencialização da vida, na perspectiva das diversidades, multiplicidades culturais e sociais presentes em nosso cotidiano, tem exigido uma educação, seja no âmbito familiar ou escolar, cada vez mais voltada para a discussão e análise das novas normas impostas pela sociedade contemporânea.

[...] a educação não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos. A educação abre espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura. (ARANHA, 1990, p. 52).

A educação faz parte do processo de socialização exercida pelas comunidades, diferenciando-se nos modelos dos grupos sociais, sendo uma ação intensa no processo de aprendizagem que perdura até a morte. Essa educação, denominada informal, não é uma educação organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências e com base no bom senso. A educação informal permeia todos os grupos e classes sociais, impondo modelos de comportamentos, valores e hábitos. Essas influências podem ser deliberadas, quando é visível a intenção de formar um determinado tipo de comportamento, ou acidental, quando esse comportamento não resulta de uma intenção explícita (ARANHA, 1990).

A educação que destaco nesta discussão é a formal, escolarizada e institucional, que tem como desafio discutir, analisar, entender, rever e refazer o sentido histórico, de inovação e humanização dos sujeitos que nela transitam e estão envolvidos na produção de uma memória histórica e cultural. Cria e recria o espaço nas vidas, relações e interações do sujeito com o outro, na comunidade em que está inserido, sendo a escola um canal aberto nesse processo de ensino e aprendizagem.

A escola é uma instituição onde o trabalho educativo existe

[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir desse saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem na natureza e a linguagem da sociedade. (SAVIANI, p. 15).

As práticas educacionais de ensino e aprendizagem, na escola, não se limitam a atender apenas ao público infantil ou juvenil, estendendo-se aos adultos que participam da sociedade letrada e precisam de uma educação institucionalizada para certificar o que aprenderam ao longo de suas vidas. É basilar a premissa de que a educação é um direito reconhecido pela Constituição e ratificado por documentos internacionais assinados pelo governo brasileiro. No entanto, a garantia

de acesso à educação ainda não é assegurada a todas e todos¹, sobretudo se olharmos para os grupos sociais excluídos da sociedade como, por exemplo, as pessoas encarceradas.

As penitenciárias apresentam arquitetura de ambiente hostil, cinzento e frio, apresentam trancas, grandes portões, apertadas celas e uma rotina que demonstra o sentimento de punição que a sociedade tem sobre as pessoas que transgrediram as normas de condutas sociais. Para o senso comum, transita a ideia de que marginais, delinquentes, criminosos – adjetivos dados àqueles que cometem alguma transgressão contra a sociedade –, merecem sofrer, como se o sofrimento humano fosse capaz de expurgar a culpa pelo delito cometido: “qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem” (FOUCAULT, 2012, p. 16).

De certa forma, as pessoas não se importam em saber e/ou conhecer como é a vida do “outro lado” das grades. Quem são as pessoas que ali estão? Como é sua rotina diária? O que muros e portões da prisão escondem? Por que estão ali? Que público é esse? Todos os dias, pessoas acordam, comem, trabalham, sonham e estudam dentro desse espaço hostil. Pessoas anônimas que tentam reescrever suas histórias, manter a esperança de refazer suas próprias vidas em meio às regras e rituais impostos por um ambiente que preserva o caráter punitivo. Por outro lado, todos os dias, outras pessoas frequentam o espaço prisional: parentes dos apenados, médicos, advogados, funcionários, religiosos, professores e professoras, entre tantos outros profissionais que convivem diariamente com o ambiente prisional.

Algumas dessas pessoas assumem uma atitude de indiferença, agem com naturalidade, parecendo não se importar com essa realidade. Já outras não se sentem confortáveis com o que testemunham, porém estão condicionadas sobre o

¹ Em determinadas marcas do texto, usarei a anotação o/a, como marca identificadora de estilo de linguagem que manifesta meu posicionamento político de defesa de igualdade do gênero feminino na linguagem em relação à sobreposição histórica do gênero masculino. Não empregarei em todas as situações possíveis, como gostaria, porque o uso apenas pontual favorece o princípio de “limpeza” do texto, defendido por estudiosos da leitura e produção textual, e porque muitos integrantes da comunidade acadêmica não assimilaram esse uso que já se disseminou nos textos produzidos em diversos ambientes sociais – por exemplo, a administração pública, mas que ainda apresenta resistência no meio universitário.

que se fala dos presos e o medo convive com o desejo de conhecer melhor essa realidade; muitas vezes desistem e continuam seus caminhos.

O cotidiano na prisão retrata uma rotina violenta. Jocenir (2001), ex-presidiário, autor da obra *Diário de um detento: o livro*, passou algum tempo na Cadeia de Barueri e descreve o período em que cumpriu sua pena como uma caminhada de sofrimento, terror, angústia, mas também de aprendizado, descoberta, amor e ódio,

A fisionomia do preso é atormentada, faz parte do cenário, não poderia ser diferente. Homens com roupas gastas e bem surradas, despenteados, desdentados ou com dentes em péssimo estado, pálidos em razão da má alimentação e do elevado consumo de drogas e álcool. (JOCENIR, 2001, p. 19).

Muitas cenas são descritas também na obra *Estação Carandiru*, de Drauzio Varella (1999). A vida, os problemas e a rotina nas mais diversas situações são apresentadas pelo autor:

No período da manhã se concentra o grosso das atividades esportivas e de lazer: futebol, boxe, capoeira, halterofilismo, música e as aulas. A mais popular é disparado o futebol. Nos jogos, quando a bola mal chutada vai parar na canaleta da muralha, o PM que estiver passando por ali dificilmente a devolve ao campo. A explicação para o descaso – dada por um policial transferido para essa função após a morte de um colega, seguida do fuzilamento de quatro membros da quadrilha que o matara – é vocacional: — Não entrei na PM para ser gandula de vagabundo. (VARELLA, 1999, p. 46).

A vida em um espaço de restrição e privação de liberdade esconde, também, sentimentos, emoções e compaixão dos presos que, para sobreviverem em um lugar assim, precisam demonstrar garra e coragem, ao mesmo tempo que sucumbem às adversidades pessoais:

Manga [...] num final de tarde procurou-me para um assunto particular. Conversamos na sala dos médicos; o sol entrava pela janela e projetava uma sombra gradeada em seu rosto. Estendeu-me um envelope sobrescrito com letra bordada. Na carta, a mulher dizia estar cansada de sofrer por causa dele e decidida a ouvir os conselhos da mãe. Tinha ido para Minas com as duas crianças. A menor nascida depois da fuga, para nunca mais voltar.

Enquanto eu lia a carta, ele chorou de soluçar. Quando terminei, fiquei quieto esperando que se acalmasse. Então, as lágrimas pararam de correr. Ele enxugou os olhos, levantou, agradeceu e saiu, antes que eu tivesse dito uma só palavra de conforto. (VARELLA, 1999, p. 241-242).

Violência física, violência moral, humilhações e extorsões fazem parte do dia a dia de um encarcerado, especialmente nos distritos policiais e nas cadeias públicas, onde a superlotação e o consumo exagerado de drogas potencializam a desumanidade (JOCENIR, 2001, p. 19).

Descrevendo um pouco mais dessa realidade, o rap *Diário de um detento*, do grupo Racionais MC's, composta por Jocenir e Mano Brown (1997), em um encontro inusitado, descreve um pouco dessa rotina:

[...]
 Aqui estou, mais um dia
 Sob o olhar sanguinário do vigia
 Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK
 Metralhadora alemã ou de Israel
 Estraçalha ladrão que nem papel
 [...]
 O dia tá chuvoso. O clima tá tenso.
 Vários tentaram fugir, eu também quero
 Mas de uma a cem, a minha chance é zero.
 Será que Deus ouviu minha oração?
 Será que o juiz aceitou a apelação?
 Mando um recado lá pro meu irmão:
 Se tiver usando droga, tá ruim na minha mão.
 [...]
 Cada detento uma mãe, uma crença
 Cada crime uma sentença
 Cada sentença um motivo, uma história de lágrima, sangue
 vidas e glórias, abandono, miséria, ódio sofrimento,
 desprezo, desilusão, ação do tempo.
 Misture bem essa química
 Pronto, eis um novo detento.
 [...]
 Mato o tempo pra ele não me matar.
 Hoje, tá difícil, não saiu o sol
 Hoje não tem visita, não tem futebol
 [...]
 Nada deixa um homem mais doente
 Que o abandono dos parentes. (RACIONAIS, 1997)

São vários os cenários apresentados nessas obras, muitas cenas de horror que, de forma paradoxal, contrastam com histórias de compaixão e solidariedade. Mesmo sendo histórias que datam de mais de uma década, não diferem do contexto que se apresenta hoje. Os jornais e noticiários descrevem o problema da superlotação nos presídios e a precariedade da assistência aos presos, fatores que geram violência, desencadeando rebeliões e desentendimentos entre a população carcerária e a polícia militar. A prisão “não consegue recuperar ninguém e, pelo seu modelo de organização e funcionamento, não podemos negar que ela é responsável pela produção de delinquentes” (LEME, 2007, p. 126).

Presídio, cadeia, casa de custódia, entre outras denominações dadas aos espaços criados pela sociedade para, de alguma maneira, penalizar as pessoas que cometeram algum crime:

No sentido penal, a prisão constitui instrumento coercitivo estatal decorrente da aplicação de uma sanção penal transitada em julgado. E no sentido processual, a prisão constitui instrumento cautelar de que se vale o juiz no processo para impedir novos delitos pelo acusado, aplicar a sanção penal ou para evitar a fuga do processado, além de outros motivos e circunstâncias ocorrentes em cada caso concreto. (AMARAL apud CANTO, 1999).

Por ser um local de repressão ao crime, apresenta um conjunto de regras e normas como forma de coerção para produção de sujeitos dóceis e úteis. O poder disciplinar utiliza práticas de aviltamentos para ajustar o cotidiano e demonstrar a hierarquia interna vigente.

A prisão como instituição total é organizada para proteger a sociedade contra perigos intencionais, tendo como foco principal à disciplina, a punição e manutenção da segurança, sendo caracterizada por uma rotina institucionalizada e massificada, muitas vezes, considerada e definida como um local de residência e trabalho. (JULIÃO et al., 2013, p. 77).

Diante desse quadro, surgem políticas afirmativas que asseguram aos apenados o direito ao trabalho, ao estudo e aos projetos educacionais que vislumbram a ressocialização, oportunizando a educação no cárcere, com direito à remição da pena pelo trabalho e pelo estudo. Além do estudo assegurado pela legislação judiciária em todos os estabelecimentos penitenciários do país, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), desde 26 de novembro de 2013, aceita a leitura no contexto prisional como um direito à redução da pena por intermédio da leitura literária, conforme artigo a seguir:

V – estimular, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividade complementar, a **remição pela leitura**, notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, nos termos da Lei n. 7.210/84 (LEP – arts. 17, 28, 31, 36 e 41, incisos II, VI e VII), observando-se os seguintes aspectos:

a) necessidade de constituição, por parte da autoridade penitenciária estadual ou federal, de **projeto específico visando à remição pela leitura**, atendendo a pressupostos de ordem objetiva e outros de ordem subjetiva (BRASIL, 2013, grifos meus).

O Paraná oficializou, em 8 de outubro de 2012, a Lei Estadual nº 17.329, instituindo o Projeto “Remição pela Leitura” nas unidades prisionais do Estado. O reconhecimento dessa lei é consequência de uma política pública afirmativa pautada na Lei de Execução Penal (LEP) de 2011 (BRASIL, 2011a) e na Resolução de nº 2 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2010). Ambas dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação Básica nos estabelecimentos penais de todo o país.

O Estado do Paraná oferta o Projeto “Remição pela Leitura” nas unidades penais de Londrina. Conhecer um pouco mais sobre essa política pública afirmativa tão importante motivou a investigação dessa pesquisa, despertando meu interesse sobre o processo educacional “atrás das grades”, e justificando minha investigação. Importa saber como os presos serão atendidos, em que medida o Projeto formará leitores, e como a leitura literária contribuirá para a ressocialização e humanização do apenado? Tais questões despertaram em mim grande interesse no desdobramento das políticas públicas afirmativas para esse público e suas especificidades.

Em Londrina, as unidades penais que atendem aos educandos participantes do Projeto são: Penitenciária Estadual de Londrina I (PEL I); Penitenciária Estadual de Londrina II (PEL II); Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON). Esses estabelecimentos ofertam o projeto aos seus apenados desde junho de 2013 e, para saber como foi a implementação do Projeto “Remição pela Leitura”, foi necessário conhecer esses espaços e a quem a proposta se destinava. Por isso, para seus desdobramentos, iniciei a pesquisa na PEL I e no CRESLON, unidades escolhidas para realização do trabalho.

O Projeto “Remição pela Leitura” tem como objetivo maior:

[...] oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas. (PARANÁ, 2012a, p. 10).

Dessa forma, a leitura é uma ação necessária não só no âmbito educacional, mas, também, é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada de várias formas. Lê-se para

entender, sonhar, por deleite, curiosidade e para aprender. Assim, as leituras literárias e o ensino de literatura no Projeto são vistas como

[...] um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. (PARANÁ, 2008, p. 71).

A leitura e o letramento na escola coabitam em práticas sociais de interação com a linguagem, permitindo a expansão e a criação de releituras em situações de comunicação diversas. Por essa razão, a noção de língua, de texto, de gênero, de compreensão de sentido e de leitura literária mostram a linguagem como um conjunto de atividades em ações de comunicação verbal ou não verbal, com contextos diferenciados em seus aspectos socioculturais.

A linguagem e as práticas discursivas são elementos presentes nas relações sociais em seus vários contextos. As transformações e mudanças mundiais dão novos sentidos e significados às palavras, impondo múltiplas formas de apresentação e expressão, designando práticas específicas de uso da língua escrita. Para Antunes (2003),

[...] nas sociedades letradas, a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades das pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003, p. 47-48).

Nesse campo tão profícuo, surgem reflexões sobre a escrita e suas práticas sociais de leitura, pautadas nos estudos do letramento, que têm a concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, impulsionando, assim, o processo de letramento literário que se realiza via textos literários. Também compreende a dimensão diferenciada do uso social da escrita como uma forma de assegurar seu domínio (COSSON, 2012).

Com base nesses apontamentos, surgiu uma inquietação em saber: em que medida o trabalho com leitura literária para pessoas privadas de sua liberdade,

e em especial o letramento literário, pode auxiliar na educação e ressignificar as relações sociais desses sujeitos em suas práticas sociais de linguagem?

O Projeto “Remição pela Leitura” oportuniza a leitura de obras literárias, clássicas, científicas, filosóficas e livros didáticos da área da saúde, selecionados pela Comissão de Remição pela Leitura (PARANÁ, 2012a). Dessa forma, espera-se que as leituras propostas promovam o letramento, aprimorando o uso social da linguagem, da palavra e das experiências de cada indivíduo, a partir das produções textuais exigidas.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é investigar as percepções de docentes e discentes sobre as práticas de letramento literário em duas unidades prisionais de Londrina que ofertam o Projeto “Remição pela Leitura”. Conhecer esse contexto suscitou o delineamento de metas mais específicas para a consecução deste propósito:

- a) Conhecer o perfil dos discentes do Projeto “Remição pela Leitura”;
- b) Analisar o diálogo entre o letramento literário e a humanização pela literatura;
- c) Identificar as dificuldades e os desafios na educação prisional durante a implantação do Projeto;
- d) Aplicar o Produto Educacional desenvolvido para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da UTFPR, câmpus Londrina.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, configurou-se mais adequada uma abordagem descritiva, exploratória, documental, bibliográfica e qualitativa, pois tem no desvelamento do significado uma das suas preocupações maiores, e, ainda, dedica especial atenção aos “pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas.” (TRIVINÕS, 1987, p. 130). Ao concentrar o foco de atenção em questões inerentes ao cotidiano escolar, “visando encontrar alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docentes” (ANDRÉ, 1995, p. 7), essa abordagem da realidade investigada amplia as possibilidade de “entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal” (ANDRÉ, 1995, p. 16).

A Penitenciária Estadual de Londrina I (PEL I) e o Centro de Ressocialização de Londrina (CRESLON), unidades prisionais que ofertam o Projeto “Remição pela Leitura” aos educandos custodiados pelo Estado do Paraná, foram os espaços escolhidos para a pesquisa. Contribuíram para essa investigação as

professoras responsáveis pelo projeto em cada unidade e os alunos matriculados. Todas as informações recolhidas, analisadas e interpretadas foram calcadas no referencial teórico de: Candido (2000); Kleiman (2002, 2005); Street (2003, 2014); Cosson (2012); Soares (2012) e Todorov (2014).

Esses conhecimentos evocaram a elaboração do produto educacional denominado Sequência Didática Expandida (SDE), que tem o intuito de corroborar as práticas de leitura, ampliando a compreensão do letramento literário, fenômeno ainda pouco explorado pelas professoras.

A realização dessa pesquisa justifica-se pelo caráter inédito da investigação e pela importância social do tema: a remição da pena pela leitura. Instiga-me saber como a participação do apenado no projeto de remição poderá promover o letramento literário, e em que medida ocorrerá a ressocialização pela literatura; também saber como foi a receptividade e a interpretação dada pelos alunos no contato com as obras literárias e conhecer o contexto em que as aulas do Projeto são realizadas. Essas questões constituem o ponto de partida para a realização da investigação, além da aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A dissertação obedecerá às seguintes etapas: na primeira seção apresento políticas públicas e medidas legais que inserem a escolarização nos níveis Fundamental e Médio nas prisões de todo o país. Reconhecido como um direito humano, a educação em espaço prisional é também uma política afirmativa. Conforme o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1998), a educação objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos.

Refletir sobre essas temáticas nos permite ter maior compreensão das relações sociais e das práticas educacionais nas prisões, além de ampliar a visão sobre a necessidade de existir políticas públicas afirmativas que amparem e possibilitem a ressocialização dos educandos privados de liberdade.

Na segunda seção, apresento o Projeto “Remição pela Leitura”, suas especificidades e dinâmicas educacionais para a promoção e formação de leitores, conhecendo seus desdobramentos – leitura e produção textual – exigidas pela lei. Como toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas é inevitável, por isso, sua relação com os diversos contextos sociais e com as pessoas é de “cumprir

diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 47).

As práticas sociais da escrita presentes em nosso cotidiano se apresentam das mais variadas maneiras, articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados e acompanham a vida das pessoas cotidianamente. Essa compreensão pluralizada sobre o uso social da escrita e a sua diversidade e idiossincrasias revelam que diferentes espaços e tempos envolvem sujeitos situados espacial e historicamente, suscitando ao letramento.

Nesse sentido, letramento não é apenas a habilidade de ler e escrever, mas também um processo que engloba habilidades linguísticas, cognitivas, psicológicas, metacognitivas de natureza heterogênea (SOARES, 2012, p. 68). Extrapolando as práticas sociais de leitura e da escrita, deparamo-nos com obras literárias que “conduz[em] ao conhecimento humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2014, p. 89). Para chegar ao sentido de uma obra, Todorov (2014, p. 90) diz que “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”.

Nesta direção, apontamos o letramento literário como configuração do letramento, em que a literatura é compreendida de forma mais ampla, ou seja, “a experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2012, p. 17). Dessa forma, a literatura como força humanizadora não faz o ser humano melhor e nem pior; mas o humaniza em sentido profundo, porque o faz viver com todas as contradições e vicissitudes que a vida oferece (CANDIDO, 1995). O estudo da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. A literatura expressa o que somos e nos incentiva a desejar o mundo por nós mesmos, pois cada leitor sempre terá algo a descobrir, a ressignificar.

Na terceira seção faço algumas considerações sobre o Produto Educacional, produção textual acadêmica exigida no Mestrado Profissional de Ensino.

A principal característica dessa produção é a sua natureza educacional. Trata-se de um trabalho com Sequências Didáticas que objetiva acrescentar, ampliar e melhorar as atividades de leitura propostas nos espaços prisionais, a partir do conhecimento da Lei 17329/2012 (PARANÁ, 2012a), que institui o Projeto “Remição

pela Leitura” no Paraná. Como um dos objetivos da lei é promover o conhecimento e a cultura à população carcerária, esse Produto Educacional propõe, em suas atividades, um diálogo entre a interação social da leitura e da escrita, denominado Sequência Didática Expandida (SDE).

Elaborado pela pesquisadora, a partir das observações feitas no período de investigação, tem em seu cerne a perspectiva da dimensão individual do letramento e no conjunto de habilidades fundamentais exigidas na leitura e se integrando ao letramento literário. Como a proposta da educação na prisão é também provocar mudanças no sujeito para seu retorno à sociedade, as obras escolhidas para essa SDE são textos que tratam de sentimentos como ternura, amor, solidariedade, dificuldades e superação. Também falam de infância e juventude, temas que permeiam a vivência dos sujeitos-atores da pesquisa.

A Sequência Didática Expandida enfoca como *corpus* principal o livro *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Nessa sequência didática, apresento atividades de leitura e escrita que contribuirão para a fruição e compreensão da leitura literária pelos educandos no Projeto. A proposta de sequência didática expandida inclui não apenas as várias possibilidades de leitura a partir de uma obra, como possibilita

... um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Apresento, na seção quatro, atores, cenário, a trajetória de campo e as análises das observações realizadas para a coleta de dados da pesquisa. Nessa seção, amplio a discussão do Projeto “Remição pela Leitura” para além da perspectiva legal. Trago as impressões de alunos e professoras, em suas trajetórias com a educação desenvolvida em uma unidade penal.

Assim, informações e dados por mim coletados tiveram a contribuição dos sujeitos participantes do projeto – educandos e professoras da PEL I e do CRESLON. O instrumento usado para a coleta dos dados foi um questionário semiestruturado, com questões objetivas para a caracterização dos informantes, e questões abertas, para que os informantes se sentissem à vontade para se expressar.

A pesquisa priorizou a discussão sobre o desempenho das ações educacionais dirigidas à população carcerária das duas unidades penais selecionadas para estudo, no contexto das políticas públicas de execução penal e, principalmente, na sua amplitude social. As conclusões apresentadas sobre os desafios e as possibilidades do letramento literário na formação de leitores na perspectiva do letramento por intermédio do Projeto “Remissão pela Leitura” não esgotam a temática; ao contrário, instigam a outras leituras e pesquisas.

1 EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
(Artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos,
BRASIL, 1998)

Saber ler e escrever é fundamental para qualquer cidadão. A escola tem uma tarefa que lhe é peculiar: proporcionar acesso ao conhecimento socialmente acumulado. Assim, poderá garantir uma nova visão de mundo, mesmo em ambiente de privação de liberdade. A escola tem seu significado e atribuição para a educação e a educação escolar poderá contribuir para a transformação da realidade. Há de se insistir nessa possibilidade, mesmo sendo no universo das prisões.

1.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

Indubitavelmente, a educação em todas as suas instâncias é um direito humano fundamental. A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) apresenta, em seu capítulo II – Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I – Da Educação:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988).

Estabelece, ainda:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Hodiernamente, com a intensiva militância de grupos sociais e políticos, além da luta pelos direitos humanos, a educação formal passou a ser um direito constitucional que alcança todas as pessoas, muito embora ainda haja países,

líderes políticos e grupos sociais que não respeitam o direito universal à educação formal:

Os direitos humanos foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independentemente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento de poucos, mas sim como fim de toda organização social e política. No entanto, para se chegar a essa construção, muitas foram as lutas travadas por camponeses, pequenos comerciantes, trabalhadores, mulheres, intelectuais, escravos, homossexuais, jovens, indígenas, etc. Da mesma forma, para que tais direitos sejam mantidos e aplicados na prática, e para que novos direitos sejam conquistados, é necessário que continuemos lutando. (BRASIL, [s.d.], p. 14).

Promover e permitir o acesso à educação, sem qualquer discriminação, é dever do Estado em consonância com as demais leis, documentos, projetos, protocolos e conferências internacionais. As políticas públicas que emergem dos movimentos sociais de direitos humanos e de Estado no domínio da educação visam ao acesso à cultura, ao patrimônio histórico do mundo, à autonomia na dimensão social, profissional e cultural da cidadania, promovendo a democratização da educação.

A educação na cena contemporânea tende a ser pensada na perspectiva de proporcionar humanização, politização, criticidade, formando pessoas capazes de provocar mudanças em suas próprias vidas, bem como na sociedade. Dessa forma, a escola constituída na sociedade tem o desafio de “pensar que a educação é política, a escola não é um espaço neutro, uma ilha isolada das divergências da sociedade e um canal de transmissão da cultura universal” (ARANHA, 1990, p. 32).

No processo educacional, o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades fortalecem a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade; promovem a coexistência, a participação criativa e crítica dos cidadãos e cidadãs em suas comunidades, contribuem para a evolução e o desenvolvimento humanos que devem alcançar todas as pessoas, inclusive as que se encontram em privação de liberdade.

A escolarização em espaços prisionais, mesmo sendo imposta por leis e políticas públicas, deverá contemplar o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na cultura e na sociedade, assim como promover a coexistência, a

participação criativa e crítica dos internos, contribuindo para a evolução e o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a escola não é compreendida como isolada da realidade nem como pura reprodução da realidade social. [...] É preciso descobrir, a partir de suas limitações, as reais possibilidades de transformação qualitativa da escola, a fim de que ela possa desenvolver um discurso contra-ideológico. (ARANHA, 1990, p. 35).

O percurso da educação nas prisões brasileiras foi e é marcado por lutas em defesa dos direitos humanos básicos como assistência à saúde e à educação. Mesmo assim, é caracterizada como compensatória a uma população em situação de maior vulnerabilidade ou risco social. “O acesso e efetivação dos direitos sociais e das assistências, no campo da execução penal, configuram-se como a reprodução de ideologias dominantes e de controle social” (JULIÃO et al., 2013, p. 80).

A escola pública, desde a sua popularização, tem, em sua história, o reflexo das forças dominantes nos campos político, econômico e social. Administrada pelo Estado, oferece, gratuitamente, educação para a população, o que não garante o acesso a todas as pessoas, por isso a necessidade de leis e políticas afirmativas para consolidar direitos constitucionais. Além disso, a escola é política e, inevitavelmente, transmite os confrontos de força existentes na sociedade. “Basta rever a história da educação para perceber como a escola sempre serviu ao poder, não oferecendo oportunidades iguais de estudos a todos, indistintamente” (ARANHA, 1990, p. 79).

A história da educação foi marcada por muitos movimentos políticos e sociais. O Manifesto dos Pioneiros² foi um movimento educacional que propunha novos caminhos à educação, pois estava em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias, que eram o marco inovador da época. Nessa batalha, conseguiram acrescentar à Constituição Brasileira de 1934 (BRASIL, 1934) um tópico referente à responsabilidade da União na oferta da educação pública. O art. 150 declarava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e

² Data de 1932 o registro do “Manifesto dos Pioneiros”, que propunha uma reconstrução educacional “de grandes alcance e de vastas proporções”, um plano com sentido unitário e de bases científicas. O documento ganhou grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição brasileira de 16 de julho de 1934.

coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Como competência precípua do Conselho Nacional de Educação:

O PNE nasceu quando vigorava no país uma visão fragmentada da educação, especialmente em nível federal. De acordo com esta visão, os diversos níveis, etapas e modalidades da educação não eram entendidos enquanto momentos de um processo, componentes de uma unidade geral. (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, aprovado pelo Congresso Nacional e instituído pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), traçou rumos para as políticas e ações governamentais, fixando objetivos e metas para a educação brasileira por um período de dez anos, a chamada “Década da Educação”. Dentre as metas estabelecidas, destaca-se a modalidade de ensino para jovens e adultos:

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional. (BRASIL, 2001).

Da cronologia das leis, destaca-se a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), que determina:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) (1994), por meio da Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, fixa Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, incorporando leis e decretos que fazem menção à educação nos espaços prisionais. Além disso, a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal (2009), em parceria

com os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, constituem referências fundamentais para o desenvolvimento de políticas afirmativas da educação no contexto prisional.

Feitas de forma integrada e cooperativa, as normas legislativas representam novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária de todo o país. É de responsabilidade e obrigação do governo federal fomentar a indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O ensino institucional, no sistema penitenciário, também agrega uma proposta de ressocialização e inclusão social para os detentos e egressos do sistema penitenciário, conforme consta na LEP (BRASIL, 1984, grifo meu):

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime **e orientar o retorno à convivência em sociedade.**

Art.17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

A educação nas prisões vem conseguindo, em um ritmo particular, porém intenso, obter algumas conquistas, deixando de ser um tema invisível, tornando-se ponto de pauta de governos, eventos nacionais e internacionais. Essa “visibilidade” tem influenciado o desenho de políticas públicas para o enfrentamento dos desafios que se avolumam no campo educacional, sobretudo no cárcere.

Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, iniciaram em 2005 uma proposta de articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas Diretrizes Nacionais. (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 2).

A educação formal, institucional, é uma das principais vias para construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, porém “a educação formalizada não substitui totalmente a educação informal, que permeia o tempo todo as relações entre os homens” (ARANHA, 1990, p. 50). Nesse sentido, a educação é um fenômeno particular e humano, apresentando uma posição particular frente ao comportamento natural, sendo agente de sua própria história.

Diante desse processo de assimilação e adaptação no mundo, a educação torna-se uma poderosa ferramenta para a mudança social:

[...] em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão. (UNESCO, 2005, p. 11).

Nesse processo de construção, a prática educativa no campo educacional brasileiro para detentos ou egressos, doravante denominados educandos, é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional que atende às diversidades existentes nos espaços prisionais. As práticas pedagógicas da EJA, como referencial para a construção e entendimento da diversidade no perfil desse público, deve ter essencialmente uma abordagem direcionada à educação de adultos, baseada no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, estimulando o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.

Corroborando a legislação, a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional da Educação “dispõe sobre as Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010a). As responsabilidades do Estado e da sociedade, na garantia do direito à educação das pessoas presas e o disposto no Plano Nacional de Educação, na Resolução nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (2009), somam-se a documentos, projetos e protocolos de educação de adultos e manifestações da sociedade civil.

As diretrizes contidas nas referidas resoluções preveem a oferta da educação em prisões na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalte-se que a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) não contemplou a educação em espaço de privação de liberdade, mesmo sendo posterior à LEP (BRASIL, 1984). Essa omissão foi corrigida com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), em sua 17ª meta, que previa:

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.

O percurso histórico da educação de jovens e adultos, no Brasil, desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada, em suas especificidades com relação ao ensino regular, é cenário de grandes polêmicas. Idealizada inicialmente numa perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória, na qual o objetivo ao alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento das reais necessidades dos alfabetizados adultos.

Freire realizou, nos anos 60, um trabalho de alfabetização para o público adulto, fundamentado em métodos e objetivos que buscavam adequar as práticas pedagógicas às carências de formação escolar dos alunos mais maduros. Começou, então, a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças, nas escolas regulares. As dificuldades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas não apenas às práticas educacionais, mas também ao currículo e ao tempo de permanência na escola.

Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de Freire, que reconhecia na educação um ato político por excelência, o então presidente João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no *Método Paulo Freire*. Os programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades de apresentarem uma adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico e cultural dos educandos – jovens e adultos –, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as diversidades da realidade e cultura existentes nas regiões brasileiras.

O documento resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (DECLARAÇÃO... 2007) recomendou que toda aprendizagem deveria ser baseada nas experiências e conhecimentos dos adultos. Isso engloba a população prisional, pois

[...] a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural. (DECLARAÇÃO..., 2007, p. 41).

Com a seguridade legal, a assistência educacional passou a atender os apenados, independentemente da pena ou sistema judiciário ao qual foram submetidos, ficando a cargo das Secretarias da Educação e Justiça o acesso e organização de sua estrutura dentro do sistema penitenciário:

É indiscutível que a educação de jovens e adultos no país vem alcançando nos últimos anos enormes avanços no campo normativo e político. A Educação em espaços diferenciados, principalmente para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, vem conseguindo, em um ritmo particular, porém intenso, obter algumas conquistas, deixando de ser um tema invisível, tornando-se ponto de pauta de governos, eventos nacionais e internacionais. Enfim, conseguindo visibilidade até pouco tempo atrás inimaginável. (JULIÃO et al., 2013, p. 16).

Dentre os marcos legais relacionados à oferta de educação nas prisões e às perspectivas para a reabilitação do educando privado de liberdade, destaca-se a remição da pena pelo estudo, uma das 94 ações previstas no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), anunciada pelo Ministério da Justiça em 20 de agosto de 2007. O Programa faz uma articulação dos projetos de segurança com projetos sociais por meio da integração entre União, Estados e Municípios, objetivando a prevenção, o controle e a repressão da criminalidade.

O Projeto de Lei nº 216/1993 (BRASIL, 1993) foi o primeiro a fazer tramitar no Senado a possibilidade da remição da pena pelo estudo, de forma alternativa, quando da inexistência de trabalho. De autoria do Deputado José Abrão, do Partido da Social Democracia Brasileira do Estado de São Paulo (PSDB/SP), “estabelecia jornada de trabalho de 6 horas para condenados que estudem por pelo menos 4 horas diárias, diminuindo a contagem do tempo de 1 dia de pena por 2 dois dias de trabalho e estudo” (BRASIL, 1993).

A remição da pena no Brasil, instituída pela Lei Federal nº 7.210, de 1984, confere ao Juiz:

Art. 65. A execução penal competirá ao Juiz indicado na lei local de organização judiciária e, na sua ausência, ao da sentença.

Art. 66. Compete ao Juiz da execução:

- I - aplicar aos casos julgados lei posterior que de qualquer modo favorecer o condenado;
- II - declarar extinta a punibilidade;
- III - decidir sobre:
 - a) soma ou unificação de penas;
 - b) progressão ou regressão nos regimes;
 - c) **detração e remição da pena**; [...] (BRASIL, 1984, grifo meu).

Posteriormente, a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), em seu artigo 1º, explica que tem “por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Regulamenta, ainda, em seu artigo 126, a remição apenas pelo trabalho:

- Art. 126 – O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semi-aberto **poderá remir, pelo trabalho**, parte do tempo de execução da pena.
- § 1º - A contagem do tempo para fim deste artigo será feita à razão de 1 (um) dia de pena por 3 (três) de trabalho.
- § 2º - O preso impossibilitado de prosseguir no trabalho, por acidente, continuará a beneficiar-se com a remição.
- § 3º - A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvido o Ministério Público. (BRASIL, 1984, grifo meu).

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), publicou em 1999, as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária, em seu Artigo 29 recomendando: “Viabilizar, junto ao Congresso Nacional, a remição da pena pela educação [...] – da alçada do Juiz da Execução Penal”. O arcabouço do direito à educação nos espaços prisionais permeia o entendimento legal, pois os presos que cumprem pena restritiva e privativa de liberdade devem ser respeitados na sua condição de cidadãos, “embora tenham seus direitos políticos suspensos, tenham a perda da liberdade e estejam sob a custódia do Estado, não lhes foram retirados seus direitos civis e sociais” (FACEIRA, 2013, p. 69). Ou seja, as formas de assistência aos educandos presos são compostas pelo direito à assistência material, jurídica, religiosa, social educacional e à saúde, pois sua condição de restrição e privação de liberdade não lhes tira o direito de sujeitos sociais e cidadãos (BRASIL, 1984).

Nesse sentido,

[...] no campo da execução penal o conceito de direito passa a ser considerado benefício, sendo atravessado pela dimensão da disciplina e segurança. Contraditoriamente, a mesma legislação que representa a

ampliação dos direitos humanos, possui intrinsicamente uma concepção positivista da assistência ao preso, considerando o direito como benefício e condição necessária para a harmônica integração social dos presos. (FACEIRA, 2013, p. 69).

A discussão da remição da pena, inicialmente pelo trabalho e, depois, pelo estudo, tramitou desde a instituição da LEP (BRASIL, 1984), em sucessivas emendas, em apensos, pareceres e Projetos de Lei na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, até chegar ao Decreto Presidencial nº 7.626/2011 (BRASIL, 2011b), que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cujo objetivo principal é ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões:

Art. 1º Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Art. 3º São diretrizes do PEESP:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; [...] (BRASIL, 2011).

A Lei 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011), que altera a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984), dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, a saber:

Art. 1º Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

[...]

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. (BRASIL, 2011).

A remição passa a ser reconhecida como forma de incentivo à educação e ressocialização no espaço prisional. Recentemente, as mudanças nos marcos legais relacionados à oferta de educação nas prisões, trouxe à tona reflexões importantes sobre as estratégias e práticas educacionais nas prisões:

O Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação na política de restrição e privação de liberdade. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas e políticas. Precisamos buscar possíveis e novos caminhos para o plano institucional que abriga jovens, homens e mulheres em situação de privação de liberdade em prol da implementação de políticas públicas voltadas para a oferta educacional de qualidade nos Sistemas Socioeducativo e Penitenciário. (JULIÃO et al., 2013, p. 17).

Assim, para efetivar as ações propostas pela legislação que normatiza as ações educacionais no interior dos espaços prisionais, objetivando ampliar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas unidades prisionais, é que surge, por fim, o Decreto Presidencial nº. 7.626/2011 (BRASIL, 2011), que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

À luz dessas considerações, é possível afirmar que a trajetória de reconhecimento de direitos humanos, principalmente em relação à educação, em um ambiente de restrição e privação de liberdade, e vulnerável a tantas violências, ocorreu por intermédio de imposições legais e sociais. Oportunizar projetos educativos que minimizem as desigualdades, ao mesmo tempo que propicie práticas educacionais que levem ao conhecimento de práticas sociais da leitura e escrita, é proporcionar uma “liberdade singular” como passaporte da experiência humana, considerada cultura.

1.2 EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS DO ESTADO DO PARANÁ

O processo de educação e escolarização nas penitenciárias de todo o país sofreu grandes e sucessivas mudanças de leis, projetos e decretos. Entretanto, conseguiu alcançar avanços e progressos relevantes para a oferta de educação, profissionalização e assistência social para as pessoas em situação e privação de liberdade.

A ideia corrente no Estado do Paraná era a imposição de novos padrões de conduta sobre o tratamento, respeito e direitos dos sujeitos no cárcere, impostos por novos parâmetros da educação em espaço prisional, com o entendimento de um novo sujeito de direito, no interior de um aparato jurídico devidamente projetado para esse fim.

Bradavam por um regime carcerário diferenciado e, conseqüentemente, uma nova organização de execução das penas no Brasil. Essa reforma necessitava de legislações próprias, de espaços apropriados e de um corpo técnico/administrativo, que estivesse preparado para orientar e dirigir a vida nas prisões. Podemos afirmar que a inauguração de uma política carcerária no Paraná, de acordo com tratamento científico, que substituísse o 'cassetete' para punir o mal causado e combater a ociosidade dos internos, sob o ponto de vista dos legisladores paranaenses foi providencial, pois insistiam que um novo tratamento destinado aos criminosos daria um status e reconhecimento em âmbito nacional. (SILVEIRA, 2009, p. 172).

As iniciativas governamentais e políticas públicas destinadas à educação e ressocialização da população carcerária, no Paraná, aconteceram a partir de um termo de acordo especial de amparo técnico, em 1º de fevereiro de 1982. A Secretaria do Estado da Justiça (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), à época, oportunizaram aos presos e funcionários do sistema penitenciário do Paraná a escolarização no âmbito de 1º e 2º graus, pela modalidade de ensino supletivo. Nascia, dessa forma, o Centro de Orientação da Aprendizagem, órgão vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme Resolução 80/82 (SEJU/SEED) e Resolução 1707/82 (SEED), ambas datadas de 28 de junho de 1982 (ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, [s.d.]).

No Paraná, a experiência com as práticas educacionais nos estabelecimentos prisionais, em um primeiro momento, acontecia na realização de avaliação do rendimento escolar dos alunos no curso supletivo de 1º grau,

“transformando, assim, a estrutura e seu funcionamento ao ofertar estudos com avaliação no processo ensino aprendizagem”, autorizado pela Resolução 2104/95, de 26 de maio de 1995 (ESCOLA DE EDUCAÇÃO..., [s.d.]).

A modalidade de ensino no Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) tinha autonomia para realizar exames de 1º e 2º graus – suplência educação geral e profissionalizante – e funcionou por 14 anos. Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), surge, nas penitenciárias, o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBEJA), substituindo o Centro de Estudo Supletivo, oferecendo escolarização na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Atualmente, conta-se com quatro CEEBJA's (com uma estrutura técnico-administrativa completa) e cinco APED's (Ações Pedagógicas Descentralizadas), que são estruturas vinculadas a outros CEEBJAS dos municípios e que funcionam, nas unidades penais, apenas com professores e uma coordenação pedagógica. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO..., [s.d.]).

A Educação Básica é ofertada nos níveis Fundamental – Fases I e II e Médio, em estabelecimentos de ensino criados nas dependências das prisões – os CEEBJAS – ou por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED), que são estruturas vinculadas a outros CEEBJAS dos municípios e que, nas unidades penais, funcionam apenas com professores e uma coordenação pedagógica

[...] efetivadas em situações de evidente necessidade, dirigidas a grupos sociais com perfis e necessidades próprias e onde não haja oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos, respeitada a proposta pedagógica e o regimento escolar, desde que autorizado pela SEED/PR, segundo critérios estabelecidos pela mesma Secretaria em instrução própria. (PARANÁ, 2007).

O Sistema Penitenciário do Paraná conta, atualmente, com 29 unidades penais e dois Patronatos, com um programa de escolarização que contempla os Ensinos Fundamental, Médio e Superior, em unidades prisionais que são atendidas pelos CEEBJA ou pelas APEDs, as quais ofertam o ensino fundamental e médio.

A diferença entre esses dois tipos de atendimento situa-se no âmbito de sua organização administrativa: o CEEBJA funciona no interior da unidade penal e possui a estrutura completa de uma escola: diretor, vice-diretor, pedagogos, auxiliares administrativos, corpo docente e discente; a APED é uma extensão escolar vinculada administrativa e pedagogicamente a um Centro, que funciona na mesma cidade ou em cidade próxima, dentro ou

fora de uma unidade penal. Um CEEBJA é instituído numa unidade penal quando o número de matriculados alcança a faixa de 500 alunos, caso contrário, é a APED que realiza o atendimento daquela unidade. (PARANÁ, 2012b, p. 94).

Considerando o contexto das unidades prisionais paranaenses, e para que todos os internos presos tenham o direito à escolarização básica, algumas medidas ainda precisam ser implementadas nas unidades penais: ampliação da oferta do ensino formal, construção de salas de aula, ampliação do acervo das bibliotecas, instalação de telecentros (laboratórios de informática), produção de videoaulas para apoio ao ensino presencial e formação continuada de professores e pedagogos.

No sistema prisional paranaense, a oferta de escolarização é organizada de acordo com a especificidade de cada medida e/ou regime prisional. No entanto, a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – EJA, vigente para Ensino Fundamental e Médio, não contempla as necessidades específicas, tampouco atende toda a demanda que se deseja inserir no processo educativo. Saliente-se que, para atender à população carcerária paranaense e garantir o direito que preconiza a Legislação Nacional, bem como os tratados internacionais a respeito da Educação de Jovens e Adultos, dos quais o Brasil é signatário, cumpre ao Estado do Paraná investir em propostas educacionais alternativas que possam promover o direito ao conhecimento, à educação e à cidadania.

Destaca-se no Sistema de Educação Prisional do Paraná a oferta da educação à distância ou o ensino modular como uma alternativa complementar ao prosseguimento dos estudos aos educandos que estejam em espaço restrito e, por questões de segurança, não tenham acesso ao ensino formal presencial.

Essa forma de organização torna-se viável desde que haja organização das rotinas internas, respeitando o processo de autonomia de aprendizagem do educando, fundamental para a qualidade do processo educativo, assegurando os objetivos a que se propõe a oferta da escolarização no espaço prisional, respeitando, ainda, as características de cada Unidade Penal e o processo de avaliação presencial. (PARANÁ, 2012b, p. 98).

O modo de execução da pena, no final do século XIX, adquiriu um lugar de destaque no estudo da penologia brasileira, ganhando o status de humanização. Isso mudou o 'modo' de fazer educação nas prisões de todo o país, criando condições de escolarização, estratégias de reinserção social e preparação para o mercado de trabalho. A Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do CNE (BRASIL,

2010a), dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – É atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2010a, p. 2).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece, através do seu Departamento de Educação e Trabalho (DET), e com o apoio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), promulgado pelo Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006), e implantado no Estado do Paraná em 2008, oferta a Educação Profissional pela Rede Estadual Pública de Ensino nos estabelecimentos de ensino que atendem ao Sistema Prisional, com vários cursos técnicos nas formas Integrada e Subsequente.

Caberá também às secretarias responsáveis e competentes articular a educação profissional nas unidades prisionais com as parcerias estabelecidas com a Rede Federal, ofertando cursos técnicos na forma Concomitante, através do PRONATEC, instituído pela Lei nº 12513/11. Da mesma forma, deverão ofertar cursos técnicos na forma Subsequente pela Rede E-Tec (Escola Técnica Aberta do Brasil) que tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino profissional e incentivar os estudantes a concluírem o ensino médio. (PARANÁ, 2012b, p. 99).

No processo de construção das políticas públicas, os eventos, seminários e fóruns assumem fundamental importância. No Brasil, a partir dos anos 2000, muitos eventos foram realizados com a finalidade de se discutir a questão da educação prisional, contando com a participação e mobilização da sociedade civil. A comunidade internacional “declarou que a educação é um direito de todos, pois a prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação” (MAEYER 2006, p. 21).

A resolução secretarial conjunta das Secretarias da Justiça e a Educação explicita as responsabilidades de cada secretaria, sendo de responsabilidade da SEED fornecer profissionais – docentes e administrativos – para atuarem no sistema

prisional, comprometendo-se com o pagamento de salário, e à SEJU cabe a responsabilidade com a infraestrutura – salas de aula, mobiliário e material escolar – para funcionamento das escolas no interior das unidades penais. Além disso, o Estado compromete-se a oferecer programas e projetos educacionais nos estabelecimentos prisionais, contemplando o disposto na Resolução nº 2/2010, do CNE, a saber:

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84. (BRASIL, 2010a, p. 4).

Com a organização destas ações e parcerias, o Departamento Penitenciário reestruturou a Divisão de Educação (DIED), subordinando-a à direção da Escola Penitenciária, para coordenar a política e os programas da área educacional. Em consonância com a legislação, as Secretarias de Justiça e Educação entendem que a “educação é considerada como um dos meios de se promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade”. (BRASIL, 2010a).

O Estado do Paraná oferece aos apenados alfabetizados de todos os estabelecimentos penais paranaenses o Projeto “Remição pela Leitura”, regulamentado no Estado do Paraná pela Lei 17.329, publicado no Diário Oficial do Estado em 8 de outubro de 2012 (PARANÁ, 2012), respaldado pela Lei Federal 12.433, de 30 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a). Considera, também, a Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), que disciplina o Projeto “Remição pela Leitura” no Sistema Penitenciário Federal.

Essa breve exposição sobre o caminho percorrido pelo Estado na oferta e garantia da educação nos espaços prisionais impõe reflexões não apenas sobre esse direito, mas, também, a respeito do ensino. É sabido que a aprendizagem de conhecimentos básicos promove a inclusão nas práticas sociais de leitura e escrita. É um marco na autonomia das pessoas, é um reconhecimento social, pois ali estão

indivíduos encarcerados que precisam, primordialmente, de uma oportunidade de decodificarem sua realidade e entenderem as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão.

O Plano Diretor do Sistema Prisional do Estado do Paraná organiza a oferta da educação no sistema prisional. Apresenta as políticas setoriais da Secretaria da Justiça na efetivação dos Direitos Humanos e Cidadania. Também determina a “expansão da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais e nos centros de socioeducação e na erradicação do analfabetismo na população mantida nos estabelecimentos de privação de liberdade” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Além de garantir a escolarização básica pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assegura a educação profissional. Os documentos normativos que instituem o direito à educação no sistema penal do Paraná são regidos pela Constituição do Estado do Paraná de 1989 (PARANÁ, 1989); pelo Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN) (apud PARANÁ, 2012), de 2003; pelo Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná, de 2011 (PARANÁ, 2011); pelo Plano Estadual de Educação, de 2005 (PARANÁ, 2005); pelas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, de 2006 (PARANÁ, 2006); e pelo Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional apresentado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e ao Departamento Penitenciário Nacional (PARANÁ, 2012b, 2012c).

Com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, o Paraná mantém a oferta da Educação Básica, na modalidade à distância, e cursos técnicos profissionalizantes, como complemento da assistência educacional.

O documento elaborado de forma conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, com a participação ampla de representantes dos diversos segmentos sociais, tem por objetivo a garantia da escolarização básica, no nível Fundamental e Médio, na modalidade da EJA, e a educação profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs).

A população carcerária do Paraná, em sua maioria, tem a oportunidade de trabalhar e estudar. Ainda se faz necessário o aumento na oferta de educação em períodos intermediários e/ou noturno, para a efetivação das propostas da educação formal dispostas na legislação. Saliente-se a necessidade de construir salas de aulas adequadas e em quantidade suficiente para atender toda a demanda, além dos recursos humanos e materiais necessários para a efetivação da qualidade educacional.

Na próxima seção, apresento o Projeto “Remição pela Leitura”, sua finalidade educacional e seus objetivos na condução da pena dos educandos privados de liberdade. Também abordo a prática social de leitura oportunizada pelo projeto, no exercício e confirmação do letramento literário como uma forma de experimentar práticas sociais letradas e múltiplos letramentos.

2 PROJETO “REMIÇÃO PELA LEITURA”

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume,
uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e
se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético.
Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação
a um mesmo leitor, já que mudamos tanto.
(BORGES, 1987 - apud BRASIL, 2006b, p. 65)

A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, no dia 8 de outubro de 2012, instituiu, no âmbito dos estabelecimentos penais do Paraná, o Projeto “Remição pela Leitura” (PARANÁ, 2012a). A remição da pena por estudo, prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a), atesta o Projeto “Remição pela Leitura”, que tem como objetivo “oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leitura e resenhas” (PARANÁ, 2012a, p. 1).

2.1 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA OS EDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A remição pela leitura começou informalmente na Penitenciária Federal de Catanduvas (PR)³, em 2009, e nas Penitenciárias Federais de Mossoró (RN), Porto Velho (RO) e de Campo Grande (MS), a partir de 2010. Por iniciativa da corregedoria local, houve a regulamentação do Projeto “Remição pela Leitura”, por meio da corregedoria da Justiça Federal e do Departamento Penitenciário Nacional, pela Portaria nº 276, de 20 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), disciplinando o Projeto no Sistema Penitenciário Federal, e que, em seu artigo 1º, institui no “âmbito das Penitenciárias Federais, o Projeto ‘Remição pela Leitura’, em atendimento aos disposto na Lei de Execuções Penais, no que tange à Assistência Educacional aos presos, custodiados nas Respectivas Penitenciárias Federais”.

³ Atividades desenvolvidas pelo Projeto “Uma janela para o mundo – leitura nas prisões”, como atividade de educação não formal, é fruto de uma parceria entre a UNESCO e os Ministérios da Justiça (MJ), da Cultura (MinC), da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA), conforme informações obtidas no sítio do Ministério da Justiça (2014).

Além das penitenciárias federais, a remição da pena pela leitura também foi adotada nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Sergipe, Goiás, Santa Catarina e Paraná, que criaram leis estaduais para institucionalizar o Projeto “Remição pela Leitura”, como prevê a Constituição Federal em seu artigo 24:

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

I – direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico,

IX – educação, cultura, ensino e desporto;

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. (BRASIL, 1988, p. 10).

À luz desse pressuposto, o Paraná, pela Lei 17.329 (PARANÁ, 2012a), dispõe o Projeto “Remição pela Leitura” nas penitenciárias estaduais do Estado, corroborando a premissa da Legislação Federal sobre a remição por estudo ou por trabalho:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. (BRASIL, 2011a).

O Projeto “Remição pela Leitura”, no Paraná, tem a coordenação das ações sob responsabilidade do Programa de Desenvolvimento Integrado (PDI) e do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná (DEPEN), por intermédio da Secretaria de Estado da Justiça e Direitos Humanos (SEJU) e da Secretaria do Estado de Educação (SEED). Com a instituição da lei, a Secretaria de Educação promoveu concurso interno para professoras/res de Língua Portuguesa do Quadro Próprio do Magistério (QPM), para atuarem no Projeto “Remição pela Leitura”, em conjunto com os pedagogos das unidades penais das escolas penitenciárias.

A participação no projeto é voluntária, cabendo à Equipe Pedagógica entrevistar, informar, apoiar e matricular os educandos interessados em participar do Projeto, além de acompanhar sua trajetória educacional na unidade em que cumprem sua pena. A equipe também é responsável por acompanhar os docentes inseridos no programa, orientando-os acerca das práticas educacionais para o público-alvo. Outra atribuição da Equipe Pedagógica das escolas em espaços prisionais, juntamente com a direção, é insistir na concretização de políticas públicas de direito ao educando custodiado: o estudo, o trabalho e a remição pela leitura.

Para efeitos de remição, em seu art. 9º, a Lei institui: “o preso custodiado alfabetizado integrante das ações do Projeto ‘Remição pela Leitura’, realizará a leitura de uma obra literária e elaborará um relatório de leitura ou uma resenha, o que permitirá remir quatro dias de sua pena” (PARANÁ, 2012a, p. 2).

A remição está intimamente ligada ao princípio constitucional da individualização da pena e, como tal, deve levar em conta as aptidões pessoais do trabalhador ou estudante privado de liberdade. No contexto prisional, a remição pelo estudo é uma forma de atenuar a quantidade de pena imposta na sentença condenatória, podendo cumpri-la mais rapidamente, pois:

O instituto da remição já tinha e continuará a ter sentido de pagamento ou contraprestação, ou seja, retribuição do Estado pela atividade laborativa ou educacional exercida pelo preso. Afasta-se, pois, o sentido contido no homófono ‘remissão’, revestido do significado de perdão, que na execução penal só pode ser concedido por ato privativo do Presidente da República, art. 84, XII da Constituição Federal/88. (PINHEIRO, 2012).

Pinheiro (2012) explica que os conteúdos semântico e jurídico da remição é o significado de contrapartida e não perdão de pena. O perdão total ou parcial da pena pode ser atingido no curso do cumprimento da pena por meios jurídicos como a graça, o indulto e a comutação⁴. A remição propiciada pelo trabalho e, agora, pelo estudo, a reintegração social do apenado, é medida salutar de política criminal, que advoga em favor da adequada administração da questão penitenciária.

⁴ A graça e o indulto são concedidos pelo Presidente da República, por meio de decreto presidencial e consubstanciam-se, em forma de extinção da punibilidade. A diferença entre a graça e o indulto reside no fato de que a graça é concedida individualmente, enquanto o indulto de maneira coletiva a determinados fatos impostos pelo Chefe do Poder Executivo, daí a opção de alguns doutrinadores em denominar a graça de indulto individual. Comutação da pena é a substituição de uma sanção por outra menos gravosa, uma espécie de indulto parcial. Disponível em: <<http://migre.me/q35Rc>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

Das discussões sobre as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à Educação para Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais, da necessidade de normatizar e regulamentar sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades, das manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, foi baixada a Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a), que estabelece:

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Além do Protocolo de Intenções, firmado entre os Ministérios da Justiça e o da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade, a Lei 12.433/2011 (BRASIL, 2011a) alterou sensivelmente o panorama da remição de penas no Brasil e trouxe à tona reflexões importantes sobre as práticas de ressocialização e educação no tratamento às pessoas privadas de liberdade.

Numa perspectiva da remição da pena, a partir de uma trajetória mais próxima da escolar do que da penitenciária, conforme ocorre no Projeto “Remição pela leitura”, a relação quantitativa estabelecida entre o cumprimento da leitura e a redução da pena equivale a “mais leitura, menos reclusão”. Portanto, a leitura é um caminho para a liberdade, conquistada mais precocemente.

A proposta pedagógica do Projeto “Remição pela Leitura” engloba não apenas o letramento com leituras de “obra literária, clássica, científica, filosófica, livros didáticos, inclusive livros didáticos da área da saúde, dentre outras” (PARANÁ, 2012a, p. 2), mas, também, atividades que permeiam as práticas da escrita, uma vez que o educando privado de liberdade e matriculado no Projeto, tem, como atividade final, a obrigatoriedade de uma produção textual – relatório de leitura ou resenha – para efetivamente ganhar quatro dias de remição.

O relatório de leitura é destinado aos alunos com Ensino Fundamental – Fases I e II, completo ou incompleto – e a resenha para alunos com Ensino Médio, Pós-Médio, Superior e Pós-Graduação, completo ou incompleto. O documento prevê ainda:

Art.10. Para fins de remição da pena, o preso custodiado alfabetizado poderá escolher somente uma obra literária dentre os títulos selecionados para leitura e elaboração de um relatório de leitura ou resenha, a cada trinta dias.

Art.11. O relatório de leitura ou resenha deverá ser elaborado individualmente, de forma presencial, em lugar adequado, providenciado pela Direção do Estabelecimento Penal, e perante professor de língua portuguesa disponibilizado aos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBEJAs. (PARANÁ, 2012a, p. 2).

A comprovação da participação no Projeto é a produção textual feita pelo aluno, em sala de aula, na presença da professora. Após sua elaboração e a realização da correção, com observações feitas pela educadora, o discente é convidado a reescrever o texto, que passa por nova correção, chegando a uma terceira e última versão. Esta será validada pela professora, recebendo uma nota de acordo com o Lei:

Art.12º Será utilizada a nota 00 (zero) a 10.0 (dez), sendo considerado aprovado o relatório de leitura ou resenha que atingir a nota igual ou superior a 6.0 (seis), conforme Sistema de Avaliação adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/ PR

Art. 13. Um cronograma mensal será elaborado em cada Estabelecimento Penal, definindo as datas das atividades relacionadas à leitura e à elaboração de relatórios de leitura e resenhas. (PARANÁ, 2012a, p. 2).

Após esse processo, a versão final do texto é entregue à pedagoga da unidade prisional na qual o educando está alocado, que a encaminha para a secretaria da escola para os devidos registros e arquivos. O cômputo da Remição – quatro dias para um livro lido no período de um mês – é atestado pelo juiz competente, que confere ao educando os dias remidos. Após esse processo, os textos são devidamente registrados, para fins legais, no Sistema de Informações Penitenciárias do Estado do Paraná.

Todo o trâmite do Projeto “Remição pela Leitura” é de competência do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA) e da Secretaria da Justiça (SEJU), ambos responsáveis por acompanhar o educando durante a sua participação no projeto.

Oportunizar saberes sobre a história do homem, do mundo, da sociedade, para pessoas que, de alguma maneira, foram excluídas da escola e do convívio social e, agora, necessitam cumprir regras e rituais impostos por um ambiente hostil e, também, resistir e continuar sonhando, significa proporcionar um espaço que

[...] se pautar por afirmar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a escrita, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito, e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos. (PORTUGUÊS, 2001, p. 103).

As produções textuais, nesse contexto específico, têm uma relevância que ultrapassa a dimensão pedagógica, embora se caracterizem pelo ato social da linguagem. Para além dos efeitos propostos pela lei, a remição pela leitura visa à educação permanente dos educandos privados de sua liberdade, pois o exercício da leitura e escrita nos espaços prisionais oportuniza a troca de momentos ociosos por estudo e conhecimento, ampliando cultura e saberes, agregando valores e, espera-se, mudanças de comportamento.

As leituras oportunizadas pelo Projeto “Remição pela Leitura” atuam como uma alfabetização literária que leva os alunos ao encontro de diversas leituras, oferecendo contato com a escrita, revelando “a natureza das relações sociais na comunidade e cultura que os produz e usa como aspecto fundamental dessas mesmas relações” (PRETO-BAY, 2007, p. 20).

Dentre as ações educativas desse projeto, a literatura e, conseqüentemente, o letramento literário possuem entendimentos distintos em sua implantação, mesmo sendo práticas de leitura que promovem a interação por meio da linguagem, realizadas a partir de mecanismos e atribuição de sentidos. Espera-se que o exercício da leitura contribua para a construção de novos pensamentos, que os sujeitos-atores descubram no letramento literário suas potencialidades na leitura crítica, vinculado à dimensão da funcionalidade da escrita em suas diversas linguagens e funções sociais de uso na comunicação.

2.2 REMIÇÃO PELA LEITURA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA OS EDUCANDOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A leitura e o letramento perpassam pelas mudanças sociais e pelo modo que as pessoas se comunicam, seja em qualquer relação social ou em processos de aprendizagem. Deve-se observar, entretanto, que as práticas de letramento em espaços de escolarização são, em sua maioria, direcionadas pelo/a professor/a e variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita e de leitura.

O termo 'letramento' ganhou destaque nas discussões acadêmicas no Brasil ao longo da década de 1990. Entre os estudiosos que contribuíram com publicações de ampla repercussão nacional, destacam-se as autoras Ângela Kleiman (2002) e Magda Soares (2004a, 2004b). Por meio de obras dessa natureza, tornou-se conhecido o movimento chamado Novos Estudos de Letramento (NLS).

Diferentemente do que se deu em outras nações, o letramento ganhou terreno em um embate justificável, em se tratando de dois conceitos que têm lugar na língua materna: 'letramento' e 'alfabetização'. No âmbito em que se instaurou essa discussão, instaurou-se, também, um leque de outras questões, as quais, desde então, vêm suscitando toda sorte de posicionamentos, argumentação, críticas e ressignificações.

O fenômeno letramento extrapola o mundo da escrita como as instituições o concebem, sendo a escola uma importante agência de letramento, que se preocupa com ele, porém, lhe falta a prática social.

A alfabetização como processo de domínio de códigos (alfabeto e numérico). Esse processo é geralmente concebido em termos de sua relação direta com uma competência individual, imprescindível ao êxito e à promoção no contexto escolar. (SOARES, 2004b, p. 94).

Essa abordagem de letramento se preocupa em como ensinar a decodificação dos sinais escritos, promove a mobilidade social e pressupõe um ensino para a funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. A

concepção desse modelo de letramento denomina-se autônomo (STREET, 2003, 2014; GEE, 2005; DIONÍSIO, 2007).

Street (2003) nomeia as práticas de letramento modelos autônomo e ideológico. O modelo autônomo pressupõe uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma e terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. O modelo ideológico de letramento vai além da funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. O modelo ideológico relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa (STREET, 2003, p. 4).

Por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos, utiliza-se o termo 'letramentos', no plural. E, é compreendido como *práticas*, porque relaciona-se às interações cotidianas das pessoas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais. A alfabetização, nesse contexto, é o aprendizado do código e está relacionada com a escola; já o letramento não apresenta necessariamente essa relação, por fazer parte de diferentes práticas sociais.

Contrariando o modelo autônomo, a perspectiva etnográfica de letramento observa o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as práticas de letramento de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado. Os Novos Estudos do Letramento mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, em diferentes espaços, e nas distintas instituições e contextos (STREET, 2003, 2014).

Ele está diretamente relacionado à língua escrita, ao seu lugar, às suas funções, aos seus usos e às suas práticas nas sociedades letradas e, estando organizado em torno de um sistema de escrita nas quais assume importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. "Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência" (KLEIMAN, 2005, p. 25).

Fora da escola, o letramento varia de acordo com a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Para a autora, essas práticas denominam-se práticas situadas: "Refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma

capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência” (KLEIMAN, 2005, p. 26).

A escolarização e o letramento caminham lado a lado, pois a escola, em quase todas as sociedades modernas, é uma das agências de letramento. O letramento, por fazer parte das práticas de leitura e escrita sociais, está presente em todas as situações sociais. Por isso, quando a criança ou o adulto chega à escola para ser alfabetizado, possui certo nível de letramento: o letramento ideológico.

É consenso que a leitura como decodificação é uma ação intrínseca à escola – as pessoas vão à escola para aprender a ler. Isso leva a uma não distinção entre aquisição e desenvolvimento da escrita (letramento) e escolarização como variáveis determinantes de muitas das diferenças encontradas, entre letrados/iletrados, em termos de comportamentos de solução de problemas e de funcionamento cognitivo, pelas pesquisas do modelo autônomo (KLEIMAN, 2013).

O letramento/leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo, exercida de várias formas. Lê-se não apenas para aprender/decodificar, conhecer e entender o mundo, mas lê-se também para sonhar, por deleite, curiosidade e diversão. Por essas razões, as práticas de leitura não devem ser vistas apenas como instrumentos que auxiliam o processo de ensino de literatura, tal qual apregoam os conteúdos curriculares, mas um exercício de confirmação das práticas sociais de leituras diversificadas, onde os espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, dos múltiplos letramentos da vida social, sejam objetivos estruturantes do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2004).

Oferecer oportunidade de leitura literária em contextos de aprisionamento, constitui-se, na perspectiva do letramento etnográfico, uma forma de ampliar as condições de alcance à liberdade, de ressignificar o tempo na prisão, de acreditar na ressocialização, de atender a um direito institucional e humano, de oferecer a possibilidade de adquirir diferentes habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais de uso e, principalmente, promover o desenvolvimento do educando como pessoa de direitos e não como sujeito sob tratamento carcerário. Assim, “o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais” (BRASIL, 2006b, p. 80).

Ao Estado cabe a garantia do exercício pleno desse direito, conforme apresenta o artigo 6º, da Lei Estadual nº 17.329 (PARANÁ, 2012a, p. 2):

O Departamento Penitenciário do Estado do Paraná – DEPEN/PR, será responsável por propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, por integrar as práticas educativas às rotinas dos Estabelecimentos Penais e por difundir informações incentivando a participação dos presos custodiados alfabetizados nas ações do Projeto ‘Remição pela Leitura’, em todos os Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná.

Dentre as ações educativas do Projeto “Remição pela Leitura”, a literatura e, conseqüentemente, o letramento literário possuem entendimentos distintos em sua implantação, pois são práticas de leitura que promovem a interação por meio da linguagem, realizadas a partir de mecanismos e atribuição de sentidos “que usam a escrita. Portanto, referem-se a ações que são feitas em nossa interação social e que envolvem, de algum modo, a escrita, seja no movimento da leitura ou da produção de textos” (MENEGASSI, 2010, p. 44).

O letramento literário proposto pelo Projeto “Remição pela Leitura”, nos espaços de privação de liberdade, apresenta uma situação específica de leitura, linguagem e escrita e, por isso, as exigências de comunicação social diferem das expectativas ditadas pela comunicação entre pares sociais. Nessa perspectiva, a “investigação das práticas letradas no contexto social, em que tais práticas fazem sentido”, é o fomento da pesquisa sobre o letramento literário proposto pelo Projeto. Compreender esse conceito de letramento é fundamental para que as docentes possam desenvolver o letramento literário com os educandos, a partir do contexto de privação e restrição da liberdade.

O termo ‘letramentos’ integra o letramento literário, sendo um dos usos sociais da escrita, porém, apresenta uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, o letramento literário difere dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17).

O letramento feito com a literatura proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Além disso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de

textos literários não consegue, sozinha, efetivar. As obras literárias encerram em si não apenas ação de ler, mas a compreensão que se tem dessa leitura,

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, **de transformá-lo através de nossa prática consciente** (FREIRE, 1989, p. 13, grifo meu)

Ter uma prática consciente também é saber compreender, interpretar, fazer inferências e produção de sentidos da obra lida, não apenas para realização da atividade escrita, mas, principalmente, para fomentar a postura crítica do leitor frente às mudanças de sua vida e do mundo. Ao proporcionar acesso à cultura e à informação por intermédio dos livros, espera-se um movimento interior do educando, que as leituras realizadas possam provocar mudanças de suas convicções, do seu modo de olhar o mundo, ampliando seu horizonte de expectativas durante o período de reclusão.

As transformações deverão acontecer no decorrer do processo educativo: a primeira é a mudança do homem preso, não só no cárcere, mas nas ideias, na maneira de ver, entender e ler o mundo, para um homem que possa “libertar-se”, ou ao menos repensar sua maneira de “ler” o mundo, visualizando a interação necessária para a vida em sociedade, respeitando as normas, regras e leis impostas para o convívio social, desejando um recomeço com novas oportunidades para sua vida na família e no trabalho.

A segunda, e também importante, é o percurso feito pelo educando em sua trajetória educacional, pois o acesso ao estudo, à leitura de obras literárias e não literárias, promoverá seu estado de “inércia cultural” para o estado de “mobilidade cultural”, sem que ele perceba, pois é “impossível negar a natureza política do processo educativo” (FREIRE, 1989, p. 15).

O termo letramento está diretamente relacionado à língua escrita e o seu lugar, as suas funções, os seus usos e as suas práticas nas sociedades letradas, organizados em torno de um sistema de escrita, nos quais assume importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. Assim, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as

habilidades não somente de ler e de escrever, mas de utilizar leitura e escrita na sociedade.

Para Soares (2012, p. 39), somente a alfabetização não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. O letramento está nas variedades textuais, na onipresença de imagens, nas diversas manifestações culturais, entre outras características presentes na sociedade contemporânea. O letramento literário é extensão do sentido de letrar:

[...] integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (SOUZA; COSSON, 2014, p. 5).

Para redimensionar as ações educacionais, de forma que conduzam ao processo de letramento literário, o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. Dessa forma, as leituras literárias oportunizadas aos alunos no Projeto propiciarão o letramento literário por ser uma prática social que precisa ser ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (COSSON, 2012).

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos envolvidos e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Para Cosson (2012), o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Para ele, “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que nos faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles não aprendidos na escola (COSSON, 2012. p. 26). Ora, o Projeto “Remição pela Leitura” acontece nas escolas das unidades penais do Paraná. Apesar de ser um instrumento jurídico de incentivo à escolarização e à leitura, é, também, uma maneira de fomentar a educação por intermédio da literatura. “No

ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2012, p. 27).

Explorar a leitura das obras oferecidas aos sujeitos-atores da nossa pesquisa é promover uma intimidade não apenas de livros, mas da linguagem, dos sentidos e das diferentes formas de ler em um espaço de privação de liberdade.

As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12).

É necessário preparar o aluno para uma leitura que acrescentará não apenas dias de remição, mas uma experiência que lhe permitirá saber da vida, do mundo, das coisas, por meio da experiência do outro – o autor. Que ele perceba que “o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2012, p. 27).

As narrativas encontradas nos livros trazem não apenas grandes histórias, capazes de levar o leitor a experimentar muitas emoções e sentimentos, mas, também, uma relação com a escrita, o que implica na participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Dessa forma, a atividade de leitura contempla a atividade de produção escrita, promovendo um diálogo entre autor, leitor e interpretação, corroborando, com a prática social da leitura, o acesso ao conhecimento, à informação, à cultura e às especificidades da escrita.

Segundo Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é uma atividade natural ou uma herança genética; não se trata de uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Interpretar um texto representa uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Portanto, a educação acrescida da experiência literária permite um saber que ultrapassa a escolarização. É “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 174). Por essa razão, a literatura, por

intermédio do letramento literário, tem a função de formar leitores que sejam capazes de manusear os instrumentos culturais da sociedade, nos vários contextos de uso da escrita e da leitura, construindo novos sentidos para si e para o mundo.

É possível apreender que o letramento literário no cárcere contribuirá para a formação do educando na construção de sentidos não apenas de um texto ou de uma obra literária, mas estabelecerá um diálogo com outros textos, permitindo desvelar uma compreensão maior e melhor das ações e práticas sociais de uso da escrita e da leitura no mundo, da linguagem e de seu poder comunicativo, na arte em todas as suas manifestações de bens incompressíveis ofertadas à sociedade desde a sua criação.

Pensando nessa situação específica, a leitura e o letramento literário são práticas que conotam um grande significado, pois os educandos passam, ao mesmo tempo, por dois processos distintos de educação formal: no primeiro, são motivados ao contato com a literatura e, no segundo, há a obrigatoriedade da produção textual, na qual a escrita, que é outra modalidade da interação, pressupõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à leitura e à fala.

A participação da professora, nesse processo, é relevante, pois:

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura. (BRASIL, 2006b, p. 72).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), o ensino de literatura é um veículo importante na formação de leitores, além de propiciar entre alunos/as e obras literárias uma atitude de intimidade e curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e como produtor. Nessa linha de pensamento, espera-se que as atividades de letramento literário formem

[...] leitores capazes de experienciar toda a forma humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos

necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2012, p. 29).

Nesse sentido, o letramento literário favorece a ampliação de repertórios de informação, conhecimentos de linguagem, de discurso e de mundo. Pela leitura literária, o educando privado de liberdade poderá incorporar novas ideias, conceitos e informações acerca das coisas, da vida, dos acontecimentos, das pessoas e do mundo. O ato de ler é uma ação análoga ao de se alimentar, pois, ao comer, ingerimos nutrientes e suprimentos necessários ao crescimento e desenvolvimento físico e mental. A cada leitura, a construção do conhecimento é realizada por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.

A leitura do texto literário é sempre uma possibilidade de interação ressignificada com o mundo. Sendo assim, as atividades propostas pelo Projeto propiciarão, a partir de construções textual-discursivas, experiências de leitura literária extra muros.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A leitura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2012, p. 47).

Candido (1995) explica, com muita propriedade, que a linguagem literária possibilita ao ser humano criar, num dado tempo e lugar, um texto, uma obra que pode mexer com outro ser humano, em outro tempo e lugar. Ilustra em sua tese que o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor; o leitor vê as palavras e ele próprio, mas não vê o escritor; e, no caso do projeto, um terceiro: o professor pode ver apenas a escrita, como parte de um objeto físico, sem ter consciência do leitor nem do escritor.

Essa explicação do autor acerca da linguagem literária implica diretamente no trabalho proposto no projeto, pois a escrita é o produto final, comprovador do processo. O texto produzido pela turma deverá trazer implicações não apenas didáticas, mas, principalmente, de interação da linguagem, do letramento literário, na formação escolar e humanizadora dos educandos que viverão outras experiências, a partir do texto literário em confronto com a realidade, seja ela dentro ou fora da prisão.

2.3 AS RESSIGNIFICAÇÕES DA VIDA NO CÁRCERE

Numa perspectiva de remir a pena por intermédio do Projeto “Remição pela Leitura”, apresenta-se, de forma edificante, uma mudança no que se refere à leitura literária: a da relação quantitativa estabelecida entre o cumprimento da leitura e a redução da pena – no caso, cada livro comprovadamente lido por meio da produção de resenha ou relatório permite a diminuição de quatro dias de reclusão, portanto, mais leitura equivale à liberdade conquistada mais precocemente.

Para considerarmos o poder humanizador da literatura, compartilho o sentido da humanização na concepção de Candido (1995, p. 180, grifo do autor):

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade a medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Para além das práticas pedagógicas do Projeto, a leitura literária em sua dimensão artística, linguística e social, contribui significativamente para a humanização dos sentidos, ou seja, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes [...]” (TODOROV, 2014, p. 22).

Apesar do sentido de obrigatoriedade e da conseqüente vinculação da atividade de leitura à punição, observados no projeto proposto pela Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, a leitura literária deve ser reconhecida, antes de tudo, como um direito. Para Candido (1995, p. 240), trata-se de um “bem incompressível”, ou seja, “que não pode ser negado a ninguém”, similar à moradia, à saúde e ao alimento.

Para o autor, a literatura configura-se como um direito, tendo em vista que se trata de elemento vital para a sobrevivência na sociedade. Análoga ao sonho para as pessoas, a literatura, entre outras artes, seria elemento fundamental para a garantia do equilíbrio social. A literatura tem, em si, “todas as criações de toque

poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CANDIDO, 1995, p. 242).

A dimensão literária é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento e, dessa forma, Candido (1995, p. 174) declara:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo independentemente da nossa vontade.

Torna-se plausível conceber, conforme a reflexão do autor, a leitura literária como fator de remissão – agora não mais da pena, mas da vinculação do sujeito com o crime –, tendo em vista que se trata da possibilidade não apenas do exercício escolarizado da leitura, mas da busca da humanidade a partir da experiência de literária. Entretanto, é imprescindível olhar com distância a literatura na perspectiva moralizadora ou apenas a partir de textos que veiculem mensagens edificantes.

A experiência literária deve ser compreendida por um viés que não assimila as imposições de uma sociedade ou de um sistema pautados pela moralização. Trata-se, antes de tudo, de textos cuja maior qualidade refere-se à vivência de situações intensas, seja por meio da narrativa, da dramaturgia ou da poesia.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 174).

A aprendizagem decorrente de tal experiência ocorre no campo subjetivo mais do que no social, pois “não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Reflexões acerca da leitura literária e sua capacidade de humanizar, a partir de suas narrativas, são encontradas na riqueza do texto, onde reside a capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua

circulação em sociedade, não existe forma de prever qual(is) sentido(s) terá. Como afirma Todorov (2014, p. 23-24):

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.

Cabe aqui o entendimento de que repertórios diferentes produzirão diversos sentidos a um texto. Entretanto, infelizmente, o que ocorre nas práticas escolares é a unidade de significados privilegiando a reprodução e a avaliação, sem considerar as versões possíveis dos educandos em suas experiências de leitura literária, como propõe o modelo etnográfico de letramento, ou seja, considerar o que os sujeitos sabem sobre os textos escritos em diferentes contextos históricos e culturais (STREET, 2014).

Dentre as ações educativas desse projeto, a literatura e, conseqüentemente, o letramento literário possuem entendimentos distintos em sua implantação, mesmo sendo práticas de leitura que promovem a interação por meio da linguagem, realizadas a partir de mecanismos e atribuição de sentidos, pois a “literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características [...]” (TODOROV, 2014, p. 22).

Para os professores que trabalham no Projeto “Remição pela Leitura” é fundamental a distinção de que a literatura está longe de ser “um simples entretenimento, uma distração [...], ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2014, p. 24). O leitor, diante do texto, embora possa compartilhar com outros leitores os sentidos iniciais de uma obra, construirá com ela uma relação particular, gerada a partir de elementos de sua subjetividade.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo. Independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico, no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Nesse sentido, a leitura literária ocupa, no campo de formação do homem, não apenas o elemento mais óbvio que sustenta todas as sociedades e que, de algum modo, apoia-se num contrato prévio, amplo, social, sustentado pela constante afirmação de certos modelos, mas, também, as representações sociais que podem e devem ser notadas na literatura, é inegável seu potencial formativo. Candido (2002) indica:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo. [...] Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2002, p. 83, grifo do autor).

A força humanizadora, inerente ao texto literário, não é sem razão. Deve-se atentar para o fato de que a literatura concentra sua força em sua natureza dual, na medida em que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 82). Nesse sentido, o leitor de literatura está em constante formação, seja, inicialmente, pelo fato de lidar com uma malha textual que sempre se renova a cada nova expressão, seja porque, a cada representação do homem com que se depara, abre-se a possibilidade de instauração de um novo processo de compreensão de si mesmo.

Todorov (2014), numa apurada percepção do valor da literatura para além dos espaços de formação acadêmica, confirma o que já fora abordado por Candido sobre o potencial formador da leitura literária:

Sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2014, p. 92-93).

A leitura literária é, portanto, uma prática social de letramento. Ocorre em situações cotidianas e diversas, na qual a leitura ocupa um lugar de supremacia para a compreensão das linguagens e das práticas discursivas presentes nas relações sociais em seus vários contextos. Candido (2000), em seu ensaio sobre a Literatura e a vida social, faz uma análise da obra literária e seu papel na sociedade:

A obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável. Assim, à série autor-público-obra, junta-se outra: autor-obra-público. Mas o autor, do seu lado, é intermediário entre a obra, que criou, e o público, a que se dirige; é o agente que desencadeia o processo, definindo uma terceira série interativa: obra-autor-público. (CANDIDO, 2000, p. 33-34).

A tríade obra, autor e público, do ponto de vista sociológico, é vista por Candido (2000), como um sistema simbólico de comunicação inter-humana:

[...] tratando da linguagem literária, exprime bem este fato, ao dizer que a invenção da escrita 'tornou possível a um ser humano criar num dado tempo e lugar uma série de sinais, a que pode reagir outro ser humano, noutra tempo e lugar. Resulta que o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor; que o leitor vê as palavras e ele próprio, mas não vê o escritor; e um terceiro pode ver apenas a escrita, como parte de um objeto físico, sem ter consciência do leitor nem do escritor. Isso pode fazer com que o escritor suponha, irrefletidamente, que as únicas partes do processo sejam a primeira e a segunda; e o leitor suponha que o processo consiste na segunda e terceira; e um crítico irrefletido, que a segunda parte é tudo. (...) Mas (a) verdade básica é que o ato completo da linguagem depende da interação das três partes, cada uma das quais, afinal, só é inteligível [...] no contexto normal do conjunto. (POLLOCK apud CANDIDO, 2000, p. 47).

Nesse sentido, a leitura literária tende à humanização, à medida que promove reflexões mediadas pelas práticas pedagógicas do corpo docente e pelo Projeto. Sua relevância reafirma sua potencialidade formadora, pois o processo de interação entre leitor e obra se funda sobre uma atividade dimensionada pela subjetividade:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. (TODOROV, 2014, p. 78).

O leitor, diante do texto, embora possa compartilhar com outros leitores os sentidos iniciais de uma obra, construirá com ela uma relação particular, gerada a partir de elementos de sua subjetividade. Ascender à dimensão da experiência literária requer certos dispositivos que só se manifestam num processo autêntico de interação entre o leitor e o texto.

Segundo Antunes (2010), Kleiman (2010) e Soares (2012), em consonância com outros autores de diversas vertentes de abordagem da leitura, a relação entre o leitor e o texto extrapola a mera decodificação e mesmo a

compreensão dos sentidos. Ler, mais que uma atividade de assimilação de significados, é um percurso de atribuição de sentidos que envolve, além da linguística, variadas experiências subjetivas:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. (CANDIDO, 2000, p. 68).

Em se tratando da relação de aproximação entre sujeito e objeto, ou seja, o leitor e o texto literário, instaura-se o imperativo do controle estabelecido pelos mecanismos desenvolvidos para garantia da efetiva realização da atividade pelo educando, pautados na produção concreta da escrita.

Verifica-se a possibilidade de se observar a relevância da leitura literária como esteio para a reorganização da narrativa pessoal dos sujeitos e, nesse sentido, um efetivo caminho para uma revisão da culpa também se apresenta. Atravessado pelos muitos sentidos que o ato de ler mobiliza, o educando encontrará no texto e, mais propriamente, na atividade leitora, a convergência da demanda subjetiva para a formação do leitor e das alterações que o texto literário promove em cada sujeito:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 175).

A leitura literária, promovida pelo Projeto “Remição pela Leitura”, é um aporte teórico de educação para a leitura que traz à tona discussões sobre letramento literário como válido para a educação de pessoas em privação de liberdade. A literatura, ainda que tenha o poder de aplacar toda a sensação de descontinuidade e incompletude da nossa inquietude humana, não traz certezas nem respostas, pois elas mesmas são manifestações da incerteza do ser humano. Entretanto, é justamente alimentando a insatisfação e desenvolvendo a consciência

de mediocridade da vida que acontece uma constante evolução das ações feitas no passado e projetadas para o futuro.

O Projeto “Remição pela Leitura” apresenta como um de seus objetivos a promoção do desenvolvimento cultural do educando; porém, seu alcance vai além da estimativa legal. Assim, o aporte do letramento literário despertará em cada aluno uma sensibilidade, uma curiosidade, uma necessidade de questionar o mundo e o seu entorno, alimentando o desejo de mudança de sua condição, despertando suas humanidades, pois “ler é outro modo de ouvir” (BAGNO, 2002, p. 14).

Na próxima seção, cito a produção textual exigida pela lei para comprovação da remição. Apresento prós e contras dessa manifestação linguística, considerando o “engessamento” do – talvez único – momento de liberdade que o educando tem durante sua permanência na prisão. Sendo a escrita uma atividade “interativa de expressão, de manifestação verbal das idéias, informações, intenções e crenças ou do sentimento que queremos partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ampliando a discussão, proponho uma análise sobre a produção textual imposta pela Lei 17.329/2012 (PARANÁ, 2012a), que restringe a percepção do sujeito em relação a sua expressividade. Tais propostas limitam “a visão interacionista da escrita que supõe a parceria, o encontro, o envolvimento dos sujeitos para que aconteça a comunhão das ideias” (PARANÁ, 2012a, p. 45) e não uma prática de escrita artificial e inexpressiva.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO NO PROJETO DE REMIÇÃO PELA LEITURA

A essência lingüística das coisas é a sua linguagem.
 Esta frase, aplicada ao homem, significa: a essência lingüística do
 homem é a sua linguagem. Isto é, o homem comunica a sua
 própria essência espiritual na sua linguagem. Mas, a linguagem do
 homem fala por palavras. O homem comunica, pois, a sua própria
 essência espiritual (na medida em que é comunicável),
 denominando todas as coisas.
 (BENJAMIN, 1992)

Para efetivamente comprovar a participação do educando no Projeto “Remição pela Leitura”, a equipe pedagógica e a docente devem apresentar uma produção textual⁵ feita pelos participantes do Projeto. Nesse caso, o texto produzido pelo aluno não só atesta, mas comprova, a participação do educando no Projeto. Esse texto pode ser um relatório ou uma resenha, conforme o artigo 10 da Lei 17.329 (PARANÁ, 2012a):

Art. 10. Para fins de remição da pena, o preso custodiado alfabetizado poderá escolher somente uma obra literária dentre os títulos para leitura e elaboração de um relatório de leitura ou resenha, a cada trinta dias.
 § 1º O relatório de leitura será elaborado pelos presos custodiados alfabetizados de Ensino Fundamental – Fase I e II – conforme modelos fixados pela Comissão de Remição pela Leitura.
 § 2º A resenha – resumo e apreciação crítica – será elaborada pelos presos custodiados alfabetizados e Ensino Médio, Pós Médio, Superior e Pós Superior.

3.1 GÊNERO TEXTUAL: RELATÓRIO DE LEITURA, RESENHA E RESUMO

A escrita é uma das modalidades de uso da língua e existe para cumprir diferentes funções comunicativas. Tem, em suas concepções teóricas, a dimensão interacional e discursiva da língua, definindo o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em diversas práticas sociais. Além disso, estabelecem que “os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em

⁵ Nos anos 1980, João Wanderley Geraldi, bem como vários autores, dentre eles Marcuschi e Leal, publicam estudos nos quais associam a redação escolar a um não, na medida em que a entendem como um produto artificial, desprovido das características interlocutivas. Por essa razão, sugerem que se deixe de “fazer redações” e se passe a “produzir textos”.

torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos” (ANTUNES, 2003, p. 22).

Os textos, sejam eles orais ou escritos, sempre desempenharam um papel vital na história da humanidade, não só em conteúdo mas, também, na forma.

[...] nas sociedades letradas, a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades das pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e, está inevitavelmente ligada com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003, p. 47).

As produções textuais, nesse contexto específico, têm uma relevância que vai além da dimensão pedagógica, embora se caracterizem pelo ato social da linguagem. São documentos registrados no Sistema de Informações Penitenciárias do Estado do Paraná para a emissão de Atestado, que confere as horas para fins de remição da pena.

Apesar de seu caráter jurídico, o Projeto “Remição pela Leitura” apresenta, em sua proposta, ações educativas sobre o papel social da leitura e da escrita, pois é a partir dessas manifestações sociais que agimos e interagimos em nosso cotidiano. Além disso, as propostas de leitura possibilitam, na descoberta da literatura, caminhos para a experiência com o letramento literário, ampliando o entendimento das abordagens que envolvem as relações entre texto, leitor e sociedade.

Porém, faz-se necessário lembrar da hierarquização socioeconômica que se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada na sociedade. As desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira têm, em grande parte, reforço na escola, que não forma leitores críticos nem “desenvolve o poder de argumentar – oralmente e por escrito – de criar, de colher, de analisar e relacionar dados, de expressar, em prosa e em verso, os sentidos culturais em circulação” (ANTUNES, 2010).

A “cela” de aula, onde acontece o Projeto, é parte da escola instalada no interior da prisão, e corresponsável pela realização e existência do Projeto nas unidades prisionais. Nesse contexto, as aulas destinadas à leitura literária apresentam um formato de aula tradicional, ou seja, a turma enfileirada, a professora

na frente chamando à mesa os alunos que têm textos para corrigir. A rigidez do contexto pode impedir uma maior interação entre alunos e professora, porém, aparentemente, os cidadãos ali presentes alimentam também a vontade de aprender, além de remir a própria pena. Para muitos, a escola é o

[...] principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a performance do indivíduo na comunicação social. (SIGNORINI, 2012, p. 161).

As práticas pedagógicas, nesse sentido, obedecem à formalidade institucional, deixando de lado, muitas vezes a oportunidade de fazer aulas destinadas ao ensino de leitura, de literatura, de letramento literário. A dinâmica das aulas segue a seguinte rotina: os novos integrantes ficam folheando os livros para escolha da leitura, a professora explica a dinâmica da participação no Projeto e a necessidade da escrita na “cela de aula”. Aqueles que estão na fase de produção textual procuram se concentrar na realização, pois sabem que será necessário passar pelo processo de reescrita até chegar à versão comprobatória de sua remição.

Observa-se que não há efetivamente uma aula de leitura, explicando as especificidades dos gêneros resumo, resenha. Os alunos recebem um folheto explicativo sobre o texto que devem produzir, o que pouco auxilia, pois a maioria dos discentes apresenta lacunas em seu processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange aos conhecimentos específicos de gêneros textuais.

Da leitura para a atividade de produção escrita é necessária uma interação entre a decodificação de sinais gráficos, a construção de significados para além da superfície do texto, observando-se as funções sociais da leitura e da escrita. Produzir um texto é uma atividade complexa, que pressupõe uma atenção não apenas às exigências e aos propósitos requerido pelo seu contexto sócio-histórico e cultural, mas, também, exige que o sujeito seja capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010).

De acordo com o documento, a produção textual tem a obrigatoriedade de ser realizada na presença da professora, o que poderá impedir que o aluno tenha o

desenvolvimento de reflexões não só da concepção da escrita como do processo interlocutivo em sua inter-relação com a própria prática pedagógica e objetivos do Projeto. Além disso, a produção textual realizada pelos alunos impõe um enfoque e estudo dos gêneros textuais resenha e relatório, dimensionando a atividade escrita no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Com vistas à formação de alunos proficientes e capazes de construir textos que respondam às exigências postas pelas diferentes práticas sociais de leitura e escrita, o “engessamento” da produção textual não favorece esse desenvolvimento, pois os discentes não têm a oportunidade de produzir outro gênero textual.

Nas práticas das professoras, observa-se uma ação premente nas correções textuais, visto que é um documento importante para os alunos. Porém, são correções semelhantes às do ensino tradicional da língua, ou seja, fixa-se em correções ortográficas, separação de sílabas, acentos, não importa “o que se diga” ou “como se faz”. A partir dessa situação, é possível vislumbrar que, ou as professoras têm dificuldades em se apropriar de conceitos de natureza mais discursiva, seja no que concerne ao processo de leitura e escrita, seja nas divergências de se compreender os gêneros textuais⁶ em sua relação com as práticas sociais, ou, para elas, a atividade de leitura está centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem considerar a dimensão da interação verbal.

Mesmo informadas de que as teorias de produção textual, no plano do trabalho pedagógico, sofreram mudanças significativas no ensino, justificam suas práticas nas orientações da Lei 17329/2012 (PARANÁ, 2012a), em cuja incontestabilidade se apoiam, emprestando sua voz a um discurso alheio, normatizador, que nada ou quase nada sabe das implicações discursivas, cognitivas, emocionais existentes no processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível de escolarização.

Para redimensionar as ações educacionais de forma que conduzam ao processo de letramento literário, o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário. A exposição a outros textos amplia a competência discursiva

⁶ Desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os gêneros textuais são prescritos como objetos de ensino para as aulas de Língua Portuguesa, o que, de uma maneira ou outra, traz implicações para as reorganizações curriculares.

em língua escrita, ter acesso à palavra escrita, pois, representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A leitura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2012, p. 47).

A condição de produção da escrita, com a possibilidade de rever e recompor o texto sem que as marcas dessa revisão apareçam para além da formalidade judicial, desencadeia uma ilusão no autor de que a versão escrita arranjada é aquela que o representará diante do juiz. Porém, os gêneros resenha e relatório de leitura não permitem que o autor expresse suas ideias, sentimentos e sentidos que encontra no texto e, mais propriamente, na atividade leitora a convergência da demanda subjetiva.

É bastante significativo observar o dado da subjetividade quando se trata da formação do leitor e das alterações que o texto literário promove. Em se tratando da relação de aproximação entre sujeito e objeto, vale dizer que entre o leitor e o texto literário, instaura-se uma relação dialógica e dialética no sentido filosófico da palavra. Nesse caso, as produções textuais propostas pela Lei (PARANÁ, 2012a) inibem, de certa forma, a “liberdade” na ação da escrita dos educandos, impedindo a interação não somente de suas experiências e vivências com as narrativas lidas nos contextos em que estão inseridos, mas, também, nos contextos sócio-histórico e cultural.

Os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas, das esferas da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros relatórios de leitura, resenhas e resumo são do domínio discursivo instrucional, apresentam um enquadramento argumentativo que não favorece a polêmica nem a subjetividade, não abrindo espaço a outra possibilidade de construção do discurso por parte do interlocutor (TRAVAGLIA, 2007).

É certo que os responsáveis pela elaboração da lei não têm conhecimento da complexidade do processo das concepções da linguagem e suas

implicações em ampliar as competências comunicativo-interacionais dos sujeitos no processo ensino e aprendizagem. Não concebem que, no processo discursivo, os enunciados têm funções sociais específicas, conforme a necessidade do usuário da língua.

Corroborando a premissa de que o trabalho com gênero textual deve ser diversificado, as Diretrizes Curriculares do Paraná afirmam:

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletiva vividas. O que sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade de criação no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe conhecimentos diversos, além de projeções de natureza textual, discursiva, cognitiva, ou seja, é necessário oportunizar atividades com gêneros textuais distintos para desenvolver habilidades da escrita no processo interlocutivo em sua inter-relação com as práticas pedagógicas. É urgente ir além do aspecto jurídico, muito embora tal formulação esteja sempre recoberta pelos mecanismos de um estado burocrático, cujos métodos de controle são imprescindíveis para o estabelecimento de um programa como o “Remição pela Leitura”.

O controle estabelecido pelos mecanismos desenvolvidos para garantia da efetiva realização da atividade pelo detento, pautados na produção concreta por meio da escrita, tende a conduzir a uma relação utilitária e fortemente pragmática em relação à leitura. No entanto, a possibilidade de se observar a relevância da leitura literária como esteio para a reorganização da narrativa pessoal dos sujeitos, nos quais o próprio momento da narrativa é, ele mesmo, momento de construção da memória, pois

Do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto em que ‘ele’ está; e a posição dele’ não é o presente, na sua acepção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à ‘sua’ luta constante, à ‘sua’ tomada de posição contra o passado e o futuro. (ARENDRT, 1979, p. 36-37).

Nesse sentido, entendo que a proposta da escrita deverá permitir a expressão das vivências e experiências pessoais nas produções textuais. Dessa

forma, a percepção de que a narrativa tem densidades diferenciadas em função do momento em que se relata a trajetória ajudará a materializar sentimentos, sonhos e lembranças que, aflorados e misturados às histórias ficcionais, podem desencadear uma nova compreensão da vida, gerando esperança e mudança.

Encontra-se aí, portanto, a grande falha em relação aos gêneros das produções textuais solicitados. “Nada mais prejudicial à descoberta da literatura que a usual prática do resumo [...]” (BARBOSA, 2009, p. 12). Acrescento a afirmação da autora principalmente no que tange ao relatório e à resenha. Aguçar lembranças com a leitura literária é despertar a memória afetiva que encontra-se adormecida, porém, continua internalizada e vem à tona quando uma história, um conto, um poema mexe nos sentimentos escondidos pelo medo, pela vergonha, por ter que demonstrar força em um espaço de privação de liberdade. Então, como manifestar a experiência literária com as vivências, se não é possível expressá-las? Dessa forma, as produções textuais impostas pelo Projeto inibe o potencial formador da literatura que é garantia de autonomia e liberdade.

3.2 PRODUTO EDUCACIONAL

A Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), determinou a implantação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. “O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível [...]” (FUNDAÇÃO..., 2005, p. 147).

O Mestrado Profissional em Ensino tem como objetivo capacitar professores/as para o exercício da docência no Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Sua população-alvo é, prioritariamente, profissionais em exercício. Tem, em seu foco, a realização de pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. É uma capacitação diferenciada da oferecida no mestrado acadêmico:

O estudante deve apresentar trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. De acordo com a natureza da área e com a proposta do curso, esse trabalho poderá tomar formas como, entre outras, dissertação, projeto, análise de

casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. (FUNDAÇÃO..., 2005, p. 147).

O perfil esperado do aluno do mestrado profissional é que tenha conhecimento sobre ensino, habilidade para atuar e interagir em diferentes instituições e modalidades diversas, além de gerar pesquisas cujos resultados possam servir para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, priorizando as ações direcionadas para intervenções nas práticas de sala de aula. Os cursos de mestrado profissional em ensino devem focar o desenvolvimento de produtos de natureza educacional.

Concomitante a pesquisa, os mestrandos deverão apresentar um **produto educacional**: caderno de estudos, vídeo, jogo, software, entre outros. Esse produto pode ter vários formatos e vários objetivos, sendo que a exigência única é que se trate de uma ferramenta que contribua com o corpo docente em sua prática profissional, ou seja, apresentar uma estratégia de ensino que possa enriquecer as práticas pedagógicas:

[...] deverá ter caráter de preparação profissional na área docente, focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio. (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 69 apud GOMES, 2013, p. 564).

Além disso, deve-se considerar a qualidade do material produzido e sua divulgação não somente nos espaços acadêmicos. Isso é fundamental para que o produto seja amplamente utilizado por outros profissionais da área específica. O produto educacional elaborado como resultado dessa pesquisa procura contribuir com o ensino da literatura e do letramento literário, nas aulas de Língua Portuguesa, agregando, ao planejamento dos níveis Fundamental e Médio, motivação para aulas de leitura/literatura.

Por se tratar de um mestrado profissional em ensino, destaco um aspecto importante na elaboração do produto educacional: a investigação da própria prática, com o objetivo de aprimorá-la, buscando práticas educacionais que promovam a emancipação dos sujeitos sociais no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o trabalho docente passará por constantes reflexões e encaminhamentos necessários visando sempre ao aprimoramento das ações pedagógicas.

Para Moreira (2004), a pesquisa no mestrado profissional em ensino tem que ser

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser **utilizado por outros profissionais**. (MOREIRA, 2004, p. 134, grifo meu).

O produto educacional que apresento é destinado às aulas de Língua Portuguesa como forma de expandir os objetivos das aulas de Literatura. Sendo que, para o Projeto “Remição pela Leitura”, apresento uma proposta de Sequência Didática Expandida (SDE) conforme proposições de Cosson (2012), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*.

O cerne do trabalho é o letramento literário como atividade significativa nas aulas de leitura e literatura, reformulando práticas pedagógicas e motivando a leitura de gêneros textuais diversificados, explorando suas diversas formas de expressão, apresentando um método de abordagem da literatura como prática social de contextos e mundos diversos.

Destaca-se público a quem se destina esse trabalho: alunos em situação de privação e restrição da liberdade, participantes do Projeto “Remição pela Leitura”, daí a preocupação em apontar o diálogo possível com as leituras e, principalmente, proporcionar um sentido social à literatura. “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 1995, p. 177).

A proposição desse produto educacional é aplicar atividades que promovam letramento literário por intermédio da diversidade de gêneros textuais, alternando as estratégias de leitura e interpretação textual como o texto imagético e poético. Espera-se que a leitura de gêneros diferentes estimule a percepção das diversas linguagens, apresentação e suportes em que o texto circula. Além de motivar a leitura não só de palavras expressas no texto, mas, também, das interpretações que requer a transcendência da materialidade textual.

As atividades pedagógicas propostas nesse produto educacional, denominado *Sequência Didática Expandida (SDE): Leituras possíveis de O Meu pé de Laranja Lima*, apresenta atividades de letramento que “subvertem”, de forma interacionista, o proposto pela Lei 17328/2012 (PARANÁ, 2012a). As proposições do

trabalho justificam-se, pois o produto educacional tem a obrigatoriedade de “implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica [...]” (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4).

É relevante que se proporcione aos educandos o acesso a textos orais e escritos que circulem nos mais variados ambientes discursivos da sociedade, levando em consideração suas dimensões contextuais, sua composição infraestrutural, atitudes discursivas predominantes, sequências textuais a serviço da textualização, os ambientes discursivos, os suportes textuais em que ocorrem as atividades de linguagem, o papel dos interlocutores na interação e a situação de enunciação.

Corroborando essa perspectiva, as ideias apontadas nessa proposta de SDE é o letramento literário, pois ler é sempre uma conversa com a experiência dos outros. Nesse sentido, ler é participar de um diálogo em que o leitor encontra com o outro e acontece a interação. Esses acontecimentos mediados na relação entre o leitor, o texto e a escrita promovem o despertar de leitores e escritores que podem alcançar caminhadas com passos mais largos no que tange a produção textual. Por isso, as atividades propostas nesse produto educacional estão compiladas com o Projeto “Remição pela Leitura”, em seu objetivo de ampliar o conhecimento, a cultura e as informações dos educandos preparando-os para a ressocialização.

3.3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA (SDE) – O MEU PÉ DE LARANJA LIMA

A Sequência Didática Expandida: Leituras possíveis de O Meu pé de laranja lima, proposta para este produto educacional, apoia-se no modelo apresentado por Cosson (2012). As atividades objetivam ampliar a discussão do caráter plural do letramento literário e da linguagem, levando em consideração a complexidade que envolve o ato de escrever. A leitura passará a ser fonte de enriquecimento cultural e a interpretação do texto literário certamente enriquecerá a base estabelecida em outras leituras que acontecerão.

A experiência literária não depende apenas do que se lê, mas de como se realiza tal leitura. Depende, portanto, das disposições subjetivas em relação ao

enfrentamento dos intervalos entre a plenitude e o vazio que a literatura reproduz em seu fazer, quando se abre polissêmica para o leitor. Todo leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e, com isso, realiza inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o (ANTUNES, 2003).

Considerando a literatura um direito que age justamente sobre a formação do homem e tomando a leitura do texto literário como possibilidade de interação ressignificada com o mundo, a *Sequência Didática Expandida: O meu pé de laranja lima* busca observar as possibilidades de reconciliação entre os sujeitos encarcerados e suas vivências pessoais, a partir das experiências que a leitura literária pode lhes proporcionar.

A SDE apresentada às professoras e à equipe pedagógica do Projeto “Remição pela Leitura” da Penitenciária Estadual de Londrina (PEL I) e do Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON) dinamiza a prática pedagógica do ensino de literatura, ampliando o letramento literário dos educandos privados de liberdade participantes do projeto. Essa proposta tem respaldo no artigo 3º, parágrafo único da Lei 17.329 (PARANÁ, 2012a), que dispõe: “O Projeto ‘Remição pela Leitura’ deverá ser integrado a outros projetos de natureza semelhante que venham a ser executados nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná”.

Sendo a leitura literária uma dinâmica estabelecida pela interação por meio da linguagem, a sequência de atividades sugeridas nesse produto educacional valoriza não só a escrita do educando, mas também suas experiências de vida, compartilhadas pelas obras escolhidas que compõem a SDE, construindo, com outras obras, uma relação particular gerada a partir de elementos de sua subjetividade.

A leitura da literatura no Projeto visa, em primeiro lugar, à remição da pena. Porém, o Projeto apresenta a intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica por meio da leitura, oportunizando o acesso ao conhecimento, à educação e à cultura (PARANÁ, 2012a). Procurou-se desenvolver, também, a sensibilidade, a percepção estética, a capacidade expressiva e argumentativa que constituem os textos, sobretudo os literários.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando

ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto em quanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2012, p. 120).

Busca-se, portanto, a reinvenção contínua de práticas educativas que atendam às necessidades situadas em determinado tempo e lugar, pensando na formação de um leitor capaz de interagir, dialogar e se comunicar por intermédio das práticas sociais de letramento, construindo uma interlocução plural e significativas nas práticas de formação do cidadão protagonista de seu espaço social.

A intenção de mesclar gêneros textuais distintos justifica-se por ser a escrita um processo de interlocução entre leitor-texto-autor e se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se “reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto ao que se refere à recepção do texto escrito (MARCUSCHI, 2010, p. 78).

A proposta da SDE inclui não apenas as várias possibilidades de leitura a partir de uma obra, como possibilita, ainda,

[...] um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Nesse sentido, o letramento literário oportuniza uma aproximação maior de gêneros textuais, estimulando condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico de sua formação escolarizada, tanto no Projeto como na escola. Para despertar e instigar esse processo na Sequência Didática Expandida na obra *O meu pé de laranja lima*, destaco os seguintes objetivos:

- Analisar a obra *O meu pé de laranja lima*; corpus escolhido para a Sequência Expandida;
- Refletir sobre a condição econômica, social e familiar da população que mora na zona urbana;

- Debater os sentimentos que envolvem as relações sociais das personagens enfocadas;
- Relacionar o texto lido a outras formas de manifestações sociais e literárias da linguagem;
- Refletir sobre as relações sociais, econômicas e culturais da infância apresentadas nos materiais complementares;
- Cotejar (de forma oral ou escrita), o contexto das famílias nas obras e as famílias expostas pela sociedade daquela época;
- Identificar elementos formais e estéticos presentes nos textos literários.

O trabalho com gêneros textuais requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o educando a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discurso e temas que neles circulam.

O funcionamento da Sequência Expandida proposta por Cosson (2012) apresenta etapas que, aplicadas às práticas pedagógicas, contribuem para a aprendizagem não apenas da Literatura, mas sobre a Literatura, incorporando diferentes formas de se fazer letramento literário. São elas:

- **Motivação:** consiste em uma atividade de preparação, de introdução no universo do livro a ser lido;
- **Introdução:** sugere a apresentação do autor e da obra, dados críticos, biográfico e bibliográfico, justificando a escolha do livro;
- **Primeira interpretação:** destina-se a uma apreensão global da obra, com o objetivo de levar o aluno a traduzir a impressão geral do título e o impacto sobre a sua sensibilidade de leitor.;
- **Contextualização:** consiste no aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz; “a contextualização é o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o texto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível” (COSSON, 2012, p. 86).

Os contextos propostos nessa SDE de *O meu pé de laranja lima* compreendem a contextualização teórica, histórica, estilística, crítica,

presentificadora e temática. A contextualização pode ser reconfigurada de acordo com a dinâmica do trabalho, mas a discussão que a permeia não pode ser considerada como algo externo ao texto, mas como uma maneira de ir mais longe na leitura, de ampliar o horizonte de leitura de forma consciente e consistente, com o objetivo de ampliar o letramento literário.

Após a primeira etapa do trabalho, acontece o momento da segunda interpretação, que consiste em aprofundar a leitura do livro *O meu pé de laranja lima* em um de seus aspectos, interpretação esta que pode ser centrada sobre um personagem, um tema, um traço estilístico, relacionado com as contextualizações estudadas. Após esse momento de trabalho com foco na obra principal, ocorrem as relações textuais com a ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, visto como extrapolação do processo de leitura, ou intertextualidade no campo literário, denominado expansão (COSSON, 2012, p. 94).

A expansão, nesse caso, acontecerá com os seguintes materiais complementares:

- Livros: *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (1957); *Cena de Rua*, de Ângela Lago (1994); e *Os Miseráveis*, de Victor Hugo (adaptação de Walcyr Carrasco);
- Música: *Bola de meia, bola de gude*, autoria de Milton Nascimento e Fernando Brandt, gravação de Milton Nascimento;
- Poema: *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu;
- Filmes: *O Meu pé de laranja lima* (versão de 2012); e *Os miseráveis – Les Misérables* (2013).

Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que a obra principal articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. Outro destaque importante para a expansão é o diálogo que o leitor constrói entre as obras. Ainda há a possibilidade de o aluno sugerir novo diálogo com obras que não tenham sido citadas neste trabalho, evidenciando o letramento nas práticas sociais de leitura.

Em consonância com a Lei 17329/2012 (PARANÁ, 2012a), em seu artigo 10, que sugere uma produção textual – relatório de leitura ou resenha – para fins da remição, a indicação dessa Sequência Didática é uma produção textual na qual os educandos podem expressar suas impressões a partir da interação das atividades

de leitura na relação entre escrita e texto. O gênero textual proposto para escrita é o gênero *relato reflexivo*, designação “que temos atribuído a relatos de experiências pessoais, portanto de cunho autobiográfico” (SIGNORINI, 2006, p. 53).

A principal intenção, ao escolher esse gênero textual, é dar voz aos educandos, dar-lhes a “liberdade” de, através do *relato reflexivo*, desencadear processos de articulação e “legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, construídas pelo narrador/autor para si mesmo” (SIGNORINI, 2006, p. 54). Essa proposta de produção textual vai ao encontro da relevância da literatura como fator de reintegração do indivíduo a partir da ressignificação de sua narrativa pessoal, possibilitada pela experiência literária.

Na perspectiva de incentivar uma proposta diferenciada para a produção textual como objeto de ensino que necessita de planejamento, elaboração, revisão e refacção, procura-se evitar “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Considera-se, também, tanto a leitura quanto o letramento literário como objeto de ensino em que o leitor é “um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e histórias – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo” (CAFIERO, 2010, p. 85).

Com a consciência de que o trabalho a ser realizado na “cela de aula” é supervisionado, vigiado e controlado não só pelos agentes, mas pelos mecanismos de um estado burocrático, cujos métodos de controle são imprescindíveis para o estabelecimento de um programa como o Projeto “Remição pela Leitura”, não seria ingênuo afirmar que, ao longo do percurso em que ocorre a experiência leitora, algumas diferenças se operam no educando, quando visto como sujeito e não mais objeto de sua pena.

Na próxima seção, apresento a apreciação dos dados recolhidos indutivamente. Sua codificação subsequente e progressivo agrupamento permitiu a elaboração das primeiras abstrações e, como consequência, o quadro geral foi tomando forma. As análises consolidaram-se de baixo para cima, avançando das partes para constituir o todo, ou seja, a partir da imensa gama de informações foram

elaboradas unidades temáticas, conforme se verificavam aproximações e percepções dos sujeitos envolvidos no processo.

4 PARA COMPREENDER COMO OCORREU A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dói a história, dói o esforço, dói a mudança.
 A dor já não é sofrimento, é uma cáustica virtude imposta
 pelo roteiro da vida. O existir raspa na pele como a lixa na pedra.
 E o tempo acaba por não distinguir: qual a mais áspera,
 a existência ou a lixa? Qual a mais resistente, a pele ou a pedra?
 (João Carlos Pecci, 1984).

A “cela de aula” representa um lugar de “liberdade” dentro da prisão, pois nela os encontros acontecem, a conversa não é cerceada, o contato com os colegas e professora não é vigiado e o clima é leve. Nesse cenário em que as aulas são ministradas, tem-se a impressão de se estar em uma sala de aula regular, sem grades, sem supervisão, sem vigia, apenas um momento de interação da linguagem, do texto, da aprendizagem.

4.1 ATORES E CENÁRIO

Os jovens e adultos privados de liberdade, participantes do Projeto “Remição pela Leitura”, constituem o primeiro grupo de atores deste trabalho. São os principais responsáveis pela construção da pesquisa. Pessoas simples, que escondem em suas faces a idade real; o tempo dobra os anos e revela o sofrimento da experiência na prisão. As semelhanças em suas histórias de vidas, marcadas por dificuldades socioeconômicas, familiar e social, somadas à evasão escolar e envolvimento com a criminalidade, trouxeram-os ao mesmo lugar: à penitenciária.

Alguns alunos já estão no semiaberto, cumprindo a pena em outro estabelecimento penal, onde podem trabalhar e estudar fora da unidade. Das poucas experiências positivas vividas na prisão, destaca-se a oportunidade de participar no Projeto “Remição pela Leitura”. É impressionante a forma de veneração com que agradecem à equipe pedagógica por selecioná-los para o Projeto. Isto porque a demanda é maior que a oferta, pois o espaço destinado para as aulas é pequeno e o número de alunos é reduzido.

Estar no Projeto assemelha-se a passar no vestibular de medicina em qualquer universidade, dada a concorrência ao curso. Nesse contexto, conseguir uma vaga é o mesmo que conseguir um prêmio, pois as restrições impostas para a matrícula no Programa são maiores que a proposta pela Lei. Da teoria à prática há uma grande distância. Mesmo sendo um direito o acesso à cultura e ao conhecimento, na prisão, esse direito perpassa pelo crivo de muitas pessoas: os carcereiros, os agentes, a direção administrativa e a escolar.

As professoras e a equipe pedagógica são responsáveis pelo Projeto nas unidades penais e, por isso, se constituem atores dessa pesquisa. Denominei como primeiro grupo de informantes as professoras que ministram as aulas do Projeto. São duas professoras que fazem parte da Comissão de Remição, conforme a lei:

Art. 15. A Comissão de Remição pela Leitura será constituída por profissionais da educação nos Estabelecimentos Penais, composta por:
I – um docente de cada Estabelecimento Penal, professor de língua portuguesa, o qual deverá estar disponibilizado ao Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos, instituição responsável pela educação em Estabelecimento Penal. (PARANÁ, 2012a, p. 3).

Professoras	Regime de trabalho	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de exercício profissional	Unidade que atua e tempo de atuação
P1	QPM	Letras	Educação de Jovens e Adultos	18 anos	PEL I 2 anos
P2	QPM	Letras	Didática e metodologia de Ensino	15 anos	CRESLON 2 anos

Quadro 1 – Caracterização profissional das professoras

Fonte: Dados da Pesquisa. Londrina, 2014.

Os nomes das professoras foram substituídos pela letra P, seguida dos números 1 e 2. Ambas apresentam formação inicial e especialização na área e participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Estão no Projeto desde sua implantação, em agosto de 2013. Com experiência no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, atuam na educação básica há mais de 15 anos (P1) e 20 anos (P2). Também lecionaram na modalidade Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e participaram de uma seleção das Secretarias de Justiça e Educação para atuarem no Projeto. Elas integram o Quadro Próprio do Magistério Estadual (QPM), sendo efetivas no exercício profissional.

O cenário se divide em dois espaços, com especificidades não só em sua arquitetura, mas na sua administração: o primeiro é a Penitenciária Estadual de Londrina I (PEL I), que atende os educandos em regime fechado. Conforme o parágrafo primeiro, alínea a, do artigo 33 do Código Penal (BRASIL, 1940): “regime fechado a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média”. Os adjetivos “máxima e média” dão o tom para o cenário: muros altos, portões com grandes cadeados, detector de metal, agentes e carcereiros armados, enfim, um ambiente duro que se justifica em nome da segurança de toda a comunidade carcerária, administrativa e da escola.

O segundo espaço é menos agressivo aos olhos: é o Centro de Ressocialização de Londrina (CRESLON). Nele estão os educandos em regime semiaberto, ou seja, aqueles que, segundo a alínea b do parágrafo primeiro do artigo 33 do Código Penal (BRASIL, 1940), cumprem “a execução da pena em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar”. É nítida a diferença de ambiente físico e social. No CRESLON, os internos têm trânsito mais livre, tanto no contato com as equipes administrativa e escolar, como para trabalhar, estudar e fazer cursos profissionalizantes. Como obrigatoriedade judicial devem, ao final do dia, retornar ao espaço para pernoite.

No CRESLON, o acesso ao Projeto “Remição pela Leitura” é mais acessível, com menos concorrência, porque alguns internos se beneficiam também com a remição da pena pelo trabalho e pelo estudo, de acordo com a Lei 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a):

Art. 126 - O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

Ressalta-se que o educando custodiado pelo Estado tem permissão de participar simultaneamente de programas educacionais e de ressocialização,

conforme artigo sétimo da Lei 17.329/2012 (PARANÁ, 2012a): “A remição pela leitura será assegurada de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e, cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades, se compatíveis”.

As unidades penais têm uma forma peculiar no tratamento dos internos. Na PEL I, a hostilidade é aparente. A frieza no trato interpessoal é percebida de imediato por parte de agentes e carcereiros. Nas dependências onde funciona a escola, as equipes docentes e pedagógica tratam com maior apazibilidade os educandos matriculados em todo os programas sociais.

No CRESLON, os educandos têm um tratamento mais interativo com o corpo administrativo e escolar. Isso se dá pela própria natureza da pena, que propicia uma relação menos impositiva, pois os educandos estão “livres” na sociedade durante o dia – trabalhando e/ou estudando, usufruindo, de uma certa maneira dos direitos constitucionais de ir e vir, mesmo que tenham a obrigatoriedade de voltar à noite para o estabelecimento penal. Importa explicar que o CRESLON tem o controle de entrada e saída de cada interno que se beneficia dessa condição no cumprimento de sua pena.

Considerar os diferentes pontos de vista em uma pesquisa – unidades penais com regimes distintos: fechado e semiaberto – é um aspecto fundamental para a pesquisa, pois adentrar na realidade de pessoas encarceradas é descobrir problemas e anseios que permeiam a vida de todas as pessoas. Por isso, para elucidar o objeto de estudo, não cabia julgar concepções ou ações, mas compreendê-las.

Não interessava fixar rótulos em palavras ou práticas, como corretas ou incorretas, adequadas ou inadequadas, mas apreendê-las como um caminho que um dia principiou e ainda não findou. Logo, apesar das expectativas em relação às informações e situações a serem vivenciadas, pois há e sempre haverá expectativas, as percepções das professoras e dos educandos, principalmente destes últimos, foram acolhidas, inicialmente, com surpresa, depois com um olhar solidário, pois a esperança do recomeço alimenta o cotidiano dessas pessoas nas unidades prisionais.

4.2 AS TRAJETÓRIAS DE CAMPO

Inicialmente, o primeiro contato foi com a Secretaria da Justiça (SEJU), encaminhando minha solicitação ao Departamento Penitenciário do Estado (DEPEN) e, posteriormente, à direção das respectivas unidades penais selecionadas para a o desenvolvimento da pesquisa, PEL I e CRESLON. Após esse trâmite, fui apresentada às equipes docente e pedagógica de cada local, onde fiz exposição das intenções e objetivos da pesquisa.

Depois disso, comecei as minhas observações *in loco*. As primeiras observações aconteceram na Penitenciária, onde fiz os contatos mais estreitos com o pedagogo e a professora responsáveis pela implantação do Projeto ali. Depois, mantive um breve contato com os alunos. Na penitenciária, o regime penal é fechado; por isso, o acesso aos educandos foi limitado, algumas vezes impedido pelos procedimentos internos da penitenciária.

O segundo momento da pesquisa ocorreu no CRESLON, onde segui o mesmo ritual; porém, me foi permitido assistir às aulas do Projeto. A rotina do CRESLON difere daquela mantida na penitenciária. Por isso, meu contato com os alunos foi maior e eu mesma apliquei o questionário de sondagem, além de fazer mais horas de observação nas aulas do Projeto.

Desvelar o objeto de estudo fez conferir preferência a dois procedimentos: entrevista e observação. A primeira tentou dar voz às professoras participantes, para que pudessem esclarecer suas compreensões e explicar suas ações no Projeto. A segunda pretendeu, indo além das palavras, acompanhar a rotina dos espaços prisionais e, progressivamente, (des)construir conceitos e/ou preconceitos sobre a população carcerária.

A escolha dos instrumentos não foi aleatória. A busca foi por aqueles que melhor possibilitassem a elucidação do objeto de estudo. Além disso, o cuidado com a utilização de, no mínimo, dois diferentes procedimentos de recolha adveio da preocupação em conferir maior validade e confiabilidade ao estudo, promovendo a triangulação de dados (MINAYO, 1994; FLICK, 2004; STAKE, 2011).

Para Bauer e Gaskell (2002) e Günther (2006), a utilização de diferentes fontes de dados permite ampliar e enriquecer a compreensão do conjunto de circunstâncias ou fatos que envolvem um evento ou situação particular, e, também

reduz o risco de distorções, suscetíveis de ocorrerem mediante a utilização de uma única fonte de informações.

Isso fez com que os dados fornecidos pelas professoras e alunos, além das observações, permitissem a produção de uma imagem mais completa do fenômeno, para poder entendê-lo e compreendê-lo, contemplando as diferentes maneiras de registro. Observar envolve adentrar no mundo do outro, estando ciente de que mudanças ocorrerão nele, em virtude da simples presença do estranho naquele cenário.

Os trabalhos de campo principiaram com o contato direto das professoras e da observação, opção que adveio da necessidade de captar a realidade empírica, por possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Estudar minuciosamente uma pessoa e/ou situação abarca olhar com atenção para apreender, nos gestos e nas expressões verbais, o explícito e, quando possível, o implícito. Exige registrar os fatos, tentando abster-se de tecer julgamentos, mas consignando-os em separado quando ocorrerem.

As observações divididas em dois momentos aconteceram da seguinte forma: no CRESLON, no período de maio a junho de 2014, totalizando 21 horas. Na PEL, meu contato *in loco* foi de apenas 12 horas, pois, em decorrência das rebeliões que aconteceram nas penitenciárias de Cascavel-PR e Cruzeiro do Oeste-PR, em agosto e setembro de 2014, por medidas de segurança, todo o atendimento educacional foi suspenso. Portanto, não pude mais continuar com as observações nessa unidade.

Local	Dias da semana	Período/turno	Duração das aulas	Total de horas
Penitenciária - PEL	5ª feira	manhã	3 horas	12 horas
Centro de Ressocialização - CRESLON	2ª feira	tarde	3 horas	9 horas
	4ª feira	noite	4 horas	12 horas

Quadro 2 – Tempo de observação

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

As observações nas aulas do Projeto contribuíram para coleta de dados da pesquisa. Dessa forma, foi possível sistematizar os registros, elaborar protocolo de observação, destacando os pontos relevantes para estudo, tais como: procedimentos das práticas educativas e postura dos educandos nas aulas, expectativa do educando, além das reflexões teóricas, e ainda, posicionamento pessoal, pois “como qualquer pessoa, os investigadores qualitativos têm opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, e tentam revelá-los reflectindo sobre a sua maneira de pensar expressa nas notas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 166).

As observações realizadas foram úteis nas informações propiciadas, pois os dados advindos trouxeram, além das descrições e simples relatos de acontecimentos, impressões que favoreceram a compreensão do que está acontecendo e porque está acontecendo de determinada maneira (HAMMOUTI, 2001 apud LOPES, 2007).

Também para ampliar a coleta das informações, realizei entrevistas semiestruturadas com as professoras. Para os educandos, foi aplicado um questionário semiestruturado. A entrevista constitui um processo de interação entre duas pessoas que, norteado por questões orientadoras, comporta obter informações, da parte do outro, a respeito de determinado assunto. É possível captar os princípios nos quais se apoiam as opiniões e realizar uma leitura que “capta nas entrelinhas, motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições” (MORAES, 1999, p. 19).

Orientada para um objetivo definido, a entrevista permite colher informações objetivas/fechadas acerca das experiências diversas dos sujeitos e, também, subjetivas/abertas, quando relacionadas à maneira como eles interpretam aspectos do mundo, suas atitudes, seus valores e suas opiniões (MINAYO, 1994). Por meio da entrevista, mais do que conhecer um ponto de vista a respeito de determinado assunto, é possível captar os princípios nos quais se apoiam as opiniões.

Para direcionar a elaboração do roteiro e consecução das entrevistas, foram elencados os seguintes objetivos: (a) delinear e analisar os limites e as possibilidades nas práticas pedagógicas no Projeto; (b) descrever as formas de incentivo à leitura literária; (c) estabelecer relação entre leitura, ensino e ressocialização.

A fase seguinte levou à realização concreta das entrevistas com as professoras do Projeto. A professora P1 trabalha na Penitenciária Estadual e está no Projeto desde a sua implantação, sendo que a entrevista aconteceu em 3 momentos, na própria PEL. posteriormente, P1 participou dos encontros no CRESLON, onde realizei o estágio de docência.

As professoras iniciaram suas atividades no Programa no mesmo período, pois ambas participaram do mesmo edital de seleção promovido pela SEJU/SEED. A entrevista com P2 aconteceu no CRESLON. Devido à rotina e à dinâmica das atividades, que exigiam atenção da docente, foi também necessário dividir a entrevista em três momentos.

Para os educandos, foi aplicado um questionário semiestruturado, com questões objetivas e abertas. No total, foram 20 informantes, sendo dez da Penitenciária e dez do Centro de Ressocialização. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, a partir apenas da sua disponibilidade durante as aulas no Projeto e do interesse e aceitação em colaborar. As questões propostas para os educandos ajudaram na sondagem sobre o nível de escolaridade, idade e interesse pelo Projeto, que vai além da remição, e, especialmente, sobre as expectativas dos discentes na oportunidade de ampliar o letramento, sobretudo o literário.

Local	Número de informantes	Período / turno	Número de encontros	Tempo de realização
Penitenciária – PEL	11	manhã	3	6 horas
Centro de Ressocialização - CRESLON	16	tarde	3	6 horas
		noite	3	6 horas

Quadro 3 – Caracterização dos educandos

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

Após a aplicação da entrevista e dos questionários, os dados foram tabulados, sendo que para o procedimento de análise das respostas objetivas foram utilizadas tabelas para melhor visualização do resultado. As respostas subjetivas foram agrupadas em categorias, apresentadas nas questões e/ou transcrição das respostas para melhor compreensão.

A análise dos dados é um procedimento que consiste em explicitar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado, buscando o que está em segundo plano no registro, ou seja, indicadores que permitem inferir aspectos relativos à produção da mensagem. Iniciar a análise dos dados exigiu olhá-los como um material bruto a ser lapidado, dentre eles, provas e pistas da investigação. A seguir, apresento as análises resultantes da observação dos estabelecimentos penais PEL I e CRESLON.

A análise está dividida em três momentos distintos: o primeiro, com a exposição e análise das informações coletadas nas entrevistas com as professoras (P1 e P2). O segundo apresenta os resultados das informações dadas pelos educandos. O terceiro, com os resultados da aplicação do Produto Educacional. No primeiro bloco de análise, analiso as cinco primeiras questões que versam sobre a formação e experiência profissional, formação continuada, tempo de experiência com alunos apenados e no Projeto (Quadro 1). As informações solicitadas às professoras também versavam sobre as práticas pedagógicas do programa, como desenvolviam as aulas de leitura, e em que medida o letramento literário era desenvolvido nas atividades programadas.

As docentes entrevistadas possuem vasta experiência profissional na carreira do magistério, com pós-graduação, e o mesmo tempo de experiência de atuação no Projeto “Remição pela Leitura”.

Docentes	Experiência Ensino Fundamental e Médio	Experiência na EJA	Experiência na EJA prisional	Experiência no Projeto	Total de anos no Magistério
P1	11 anos	3 anos	2 anos	2 anos	18 anos
P2	13 anos	1 ano	0	2 anos	15 anos

Quadro 4 – Experiência docente

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

Importa abstrair dessas informações o tempo de docência com educandos presos, pois a prática docente com a EJA está sempre enfrentando desafios, que muitas vezes se constituem em obstáculos que abominam as perspectivas de uma educação com qualidade para todos. A EJA nos espaços de privação de liberdade tem evidenciado desafios maiores ainda inclusive pelos limites

que se configuram nas práticas docentes, como os de ordem teórico-metodológica, pois a falta de experiência dos professores e os pressupostos inerentes ao ambiente inóspito de uma penitenciária contribuem para distanciar a formação adequada para os sujeitos que se encontram duplamente discriminados.

A experiência na educação prisional é relevante, pois delimita a compreensão e extensão do alcance da Lei de Remição pela Leitura que perpassa o olhar formativo, educacional e pedagógico. Tal compreensão é imprescindível para os encaminhamentos teórico-metodológicos dados à elaboração do trabalho efetivo em sala de aula para as professoras e equipe pedagógica.

Para a professora P1, com mais tempo de docência na EJA prisional, fica evidente a compreensão e a importância de sua prática educacional nas aulas do Projeto: *“Sei que nas aulas do Projeto não é só corrigir os textos e pronto. É preciso pensar a respeito de como os alunos estão aprendendo com a leitura e analisar também a minha própria forma de dar aula no Projeto”*. A afirmação revela o entendimento de que, na ação educativa, assumir uma postura reflexiva é fundamental para as adaptações e ajustes que possam ser implementados, a fim de que o aluno e as ações do Projeto evoluam, constantemente.

Para P2, as práticas no Projeto estão centradas única e exclusivamente na lei, ou seja, o aluno deve ler um livro, fazer um relatório ou resenha no período de um mês. Sua prática pedagógica centra-se na correção das produções textuais e nas aferições dadas a cada uma delas. Afirma: *“o aluno quer ganhar a remição, por isso não dá para fazer muita coisa, só corrigir porque tem que fazer três vezes o mesmo texto”*. Há, na fala da professora, uma não compreensão das estratégias pedagógicas que poderia usar em suas aulas no Projeto. Pauta-se apenas no que está prescrito na Lei:

Art.17. A Comissão de remição pela Leitura será responsável por:
III – orientar os presos custodiados alfabetizados sobre como elaborar relatórios de leitura e resenhas;
IV – realizar a orientação de escritas e reescritas de textos para a elaboração dos relatórios de leitura e das resenhas;
V – corrigir a versão final dos relatórios de leituras e da resenha. (PARANÁ, 2012a, p. 3).

A Lei 17.329/12 (PARANÁ, 2012a) objetiva oportunizar a educação, a cultura e o desenvolvimento da capacidade crítica pela leitura, ou seja, é necessário levar o educando à condição de leitor autônomo. Isso se dá na associação das estratégias

aprendidas durante as vivências escolares, nas aulas de leitura e literatura, seja em uma sala de aula comum, ou em um espaço de privação de liberdade.

A literatura, numa proposta de letramento, tem em sua essência o propósito de ampliar os horizontes de seus leitores a ler melhor a si mesmos, aos outros e ao mundo, através das conexões texto-leitor. Dessa forma, as experiências do aluno/leitor com o texto e com o mundo estabelecem relações entre o texto lido e os acontecimentos da vida, ou seja, a leitura literária permite compartilhar interpretações e ampliar os sentidos construídos individualmente, posteriormente contribuindo para a formação do leitor.

É possível perceber, nas respostas das professoras, que P2 ainda não consegue ver nas aulas do Projeto uma oportunidade de formar alunos-leitores e não alunos-vedores, apenas para atenuar o tempo de detenção. Falta-lhe a percepção que, a partir da literatura, numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, o aluno terá com suas experiências de leitura sempre algo a ressignificar.

Por ser uma política pública recente nas prisões do Paraná, sua implantação foi simultânea em todas as unidades prisionais do Estado. Isso significa que as ações foram acontecendo a partir de situações concretas em cada contexto, tanto no que tange às adequações físicas quanto ao plano de trabalho pedagógico. Entende-se, com base nas declarações das professoras, que é necessário, por parte da docente e da equipe pedagógica, refletir sobre as ações realizadas no processo educativo no Projeto. Logo, pelo letramento literário deverão ser contempladas propostas curriculares que digam respeito à fruição, ao deleite e à experiência estética da palavra.

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 67).

Nesse sentido, a literatura proporciona um envolvimento único com o mundo das palavras, permite explorar as potencialidades dos textos, além de propiciar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido na sociedade em que todos estamos inseridos.

Nessa perspectiva de entendimento, a concepção nas aulas do Projeto nos diferentes espaços se diferenciam. P1 almeja explorar com os alunos aulas mais direcionadas ao ensino de literatura:

[...] sempre que possível, porque às vezes a organização da unidade não favorece muito, eu faço um sarau de poemas, incentivo a leitura oral e entonação da voz na leitura de poemas, e quando é possível trago as músicas dos poemas que são contados, os alunos gostam muito [...]. (P1).

A professora P2 não concebe as aulas da remição como aulas regulares, como as que se faz na escola, em sala de aula, onde pode explorar conteúdos voltados ao ensino de literatura.

Para este Projeto, são utilizados clássicos da literatura brasileira e mundial, contos e romances contemporâneos, história, filosofia, sociologia, literatura infanto-juvenil, livros na área de saúde, dentre outros livros indicados. O apenado escolhe o livro que prefere e o trabalho acerca do gênero textual escolhido é trabalhado individualmente através da oralidade. A produção escrita deve ser no gênero resenha. Este é trabalhado sempre, a cada vez que um novo aluno é inserido no projeto. As instruções são feitas oral e individualmente e é distribuído um folder que explica como escrever uma resenha. (P2).

Como mencionado, o Projeto “Remição pela Leitura” está em processo de implantação no que tange à adequação da formação educacional do aluno privado de liberdade. O delineamento das práticas pedagógicas estão tomando forma à medida que as situações se concretizam, tanto no ambiente da penitenciária como no Centro de Ressocialização.

Os limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas aulas do Projeto estão ligados à prática docente. No entanto, percebe-se um não direcionamento quanto ao que ensinar, uma vez que as possibilidades de leitura são imensas e o aluno escolhe o livro que deseja ler. Nesse sentido, não ocorre o letramento literário, porque não há fruição, não existe uma reflexão sobre a experiência estética da palavra. Somente a leitura pela leitura não é o suficiente para a formação de leitores proficientes. Dificilmente o sujeito se apropriará de tal proficiência se a escola não propiciar aulas de leitura literária.

A leitura decodificada é concebida a partir de pressupostos cognitivos (ou sociocognitivos), como uma atividade cognitiva altamente sofisticada, que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória,

capacidade de aprendizagem e atenção. A concepção cognitiva considera também o contexto social em que a interação leitor-autor, via texto, acontece. Nesta perspectiva, o conhecimento prévio do sujeito leitor (conhecimentos linguístico, textual e de mundo), que é construído nas interações sociais, ganha especial destaque. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento partilhado entre autor e leitor, ou produtor e receptor, melhor será a compreensão (KLEIMAN, 1998; SOARES, 2004a, 2004b; SILVEIRA, 2005).

O leitor, ao interagir com o texto escrito, deve observar, além das informações textuais explícitas, suas experiências e conhecimentos pessoais diversificados. Isso porque a atividade leitora não se limita a considerar o sentido do texto como algo pronto, visivelmente expresso na sua superfície. Atividades como ler e escrever não são aleatórias nem voluntárias, mas resultado de vivências sociais e culturais. Para Koch e Elias (2006, p. 11), a leitura é definida como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nesse imbróglio entre o processo de ensino para tornar as aulas de literatura significativas e o que prescreve a lei se encontra a ação pedagógica da professora. Para tanto, há que se repensar o valor e a função social da escola, mesmo em um espaço de privação de liberdade. Na perspectiva do letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos através da motivação de quem ensina e de quem aprende.

Portanto, é necessário pensar como fazer um processo de “escolarização” para o ensino da literatura no Projeto, mas não de forma descaracterizada e desconecta da sua função social. Nesse sentido, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar. Em outras palavras, é o uso social da literatura.

O contexto docente das professoras P1 e P2 é distinto, mas ambos se encontram no alinhar das práticas em sala de aula, embora o espaço prisional seja diferente quanto ao regime da pena. O da penitenciária é fechado; o do Centro

de Ressocialização, semiaberto. Porém, as dúvidas e incertezas quanto ao plano docentes são as mesmas. Então, como preparar aulas para o ensino de literatura, na perspectiva da leitura literária em um espaço de privação de liberdade? Essa resposta só será possível a partir do diálogo entre as equipes da Educação e do Judiciário, para empreenderem um trabalho de formação literária que assuma como centro de suas atividades a formação do leitor e que, sobretudo, os programas – de remição e de estudo – se transformem essencialmente em programas de leitura, ou seja, de letramento literário.

Diante dessa realidade, fica nítido que não há consenso nas práticas das professoras: elas ficam indecisas, inseguras em preparar aula de ensino de literatura e fixam o foco de suas práticas na escrita e reescrita das produções textuais que conferem aos alunos a sua remição. Essas medidas acabam por interferir na maneira que as professoras “motivam e/ou incentivam” as leituras dos educandos. Não há durante as aulas uma orientação específica sobre qualquer obra e as professoras deixam os alunos à vontade para escolherem e muitos aceitam sugestões dos colegas. A professora P2 explica: *“eles já estão presos, se ainda não puderem escolher o livro que quiserem ler [...]”*.

Para P1, a questão não é só a escolha, *“mas como poderá motivar todos os alunos para uma mesma leitura se muitas vezes não têm livros suficientes de um mesmo autor para todos”*. Novamente, voltamos à questão crucial quanto ao ensino de literatura: o problema não está sobre a escolha do livro, mas o que se pretende com a leitura dele. Apenas a remição? Onde estão pautados os objetivos do segundo artigo da Lei 17.329/12 (PARANÁ, 2012a), que é desenvolver a capacidade crítica dos educandos? A escolha, sem um direcionamento docente, provavelmente não atingirá a criticidade desejada, pois não haverá questionamentos a serem investigados pelo leitor no percurso da leitura. Quem o despertará para aspectos da linguagem, da estética e da fruição literária? Quem o motivará na busca do implícito no texto? Quem o ajudará a perceber as inferências textuais?

Alguns acreditam que os livros falam por si só ao leitor, afinal, se a leitura de obras literárias fora da escola são fontes de deleite, sem que sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma da leitura literária? O contraponto a esse sofisma é que a nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada à maneira como lemos, às práticas sociais da própria leitura. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos, “O que os fazem falar

são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2012, p. 26).

Para a promoção do letramento literário, é necessário ir além da simples leitura do texto literário e superar sofismas sobre leitura e literatura que ainda pertencem ao senso comum. Sem dúvida alguma, as aulas de literatura podem ficar mais interessantes quando há uma motivação, seja na maneira de como é feito o convite para a leitura do texto, seja nas estratégias utilizada para abordar a leitura empreendida.

A próxima abordagem versa sobre como as professoras vislumbram a relação da leitura e seu ensino com a ressocialização do educando, visto que, nos espaços de privação de liberdade, é evidente os desafios às práticas docentes (como já comentado) e de ordem teórico-metodológico, assim como a inexperiência no processo educacional na formação desses educandos e os pressupostos inerentes ao ambiente inóspito de uma unidade prisional contribuem para o distanciamento da formação humanizadora dos sujeitos que se encontram discriminados por estarem em uma unidade prisional.

Ao lado do trabalho produtivo pedagógico, é a ambiência educativa que deve imperar na penitenciária. Não se trata apenas de envolver o que está previsto na Constituição como direito de todos, mas de envolver o preso dentro da ecologia da educação, incluindo cultura, lazer, instrução etc. [...] deveria emergir o lado sadio, promocional, desafiador da educação crítica e criativa, uma das bases mais seguras da formação da cidadania popular (DEMO, 1993, p. 111).

Aglutinar, direito constitucional, políticas públicas afirmativas, leis que asseguram o direito de estudar, de trabalhar e de frequentar o Projeto “Remição pela Leitura” são imprescindíveis para que as especificidades de ensino e aprendizagem desse público sejam minimamente atendidas. Isso requer exigências que vão além da formação acadêmica e continuada da equipe pedagógica e docente e das necessidades formais e judiciária, alcançando também as necessidades existenciais, para que a partir da leitura dessa realidade – de alguém que está preso por envolvimento com a criminalidade, possa vislumbrar possibilidades de superação e de diálogo.

Para P1 e P2 é importante realizar atividades que incentivem os educandos a estudar e trabalhar. Essas atividades são positivas e podem contribuir para a ressocialização de uma forma mais prática.

Aqui, na penitenciária, alguns presos estudam e trabalham, alguns frequentam a remição, isso é uma forma de ressocializar, não é mesmo? Como o regime aqui é fechado, penso que a ressocialização também acontece quando participam de outros programas como os cursos profissionalizantes, praticam esporte, enfim estão fora do X, da cela. (P1).

O educando daqui do Centro de Ressocialização já sai para trabalhar e estudar, alguns até fazem faculdade. Essas atividades são importantes para ajudar no processo. Além disso, o interno pode terminar seus estudos e ganhar um dinheiro enquanto estiver aqui, muitos têm família e o trabalho ajuda. (P2).

É pontual na fala das professoras o entendimento de que a ressocialização está vinculada ao trabalho e ao estudo. Observam-se, em suas declarações, ações da possibilidade de “trazer” o educando privado de liberdade de volta à sociedade. “A reintegração se faz através de um projeto de política penitenciária que tenha como finalidade recuperar os indivíduos apenados para que estes possam, quando saírem da penitenciária, serem reintegrados ao convívio social” (FIGUEIREDO NETO et al., 2015).

Ao se pensar o retorno ao convívio social, é importante conhecer o direito constitucional que alcança todas as pessoas, ainda que se tenha cometido algum delito. Todos devem ser tratados com dignidade e respeito. A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) apresenta: “Art 1º - A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

As equipes pedagógica e docentes sabem que trabalham com a ressocialização, seja com a educação formal ou a educação por intermédio de programas sociais, e entendem que atuar com pessoas jovens e adultas em um espaço de privação de liberdade é desvelar a concepção de caráter social da educação no sentido de desafiar o contexto rígido que é o espaço de reclusão penal, é enfrentar desafios para concretizar uma prática docente que faça diferença na rotina do educando.

É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é porém, indispensável à transformação social. (FREIRE, 2001, p. 98).

A questão entre a relação do ensino literário com a ressocialização impactou as professoras, pois sabem da dimensão social de suas práticas

educacionais; porém, estão tão envolvidas na rotina das aulas e cumprimento das ações do Projeto, que lhes falta a consciência de que suas ações pedagógicas são veículos de reflexão, de intelectualidades e de politizações “conscientizar não significa, de nenhum modo ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho a expressão das insatisfações é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 2004, p. 20).

Ainda sobre as leituras contribuírem de alguma forma para a ressocialização, P2, acrescenta:

Quando estou com eles nas aulas do Projeto, e eles ficam livres para escolher os livros, não penso que esta ou aquela leitura ajuda na ressocialização, penso sempre que a leitura vai ser útil. Ler é sempre bom, de alguma forma a leitura vai ajudar. A gente sabe que sempre se aprende quando se lê.

As questões relacionadas à literatura e o seu ensino, principalmente a formação do leitor estão longe de alcançar a instrumentalização do educando como alguém capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida, pois a prática ainda está presa aos modos escolares de ler literatura que “nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2001). É certo que as professoras estão ainda muito direcionadas para práticas que almejam apenas a remissão, mesmo concordando com a importância da leitura.

Nas aulas do projeto, até tento motivar para determinadas leituras, principalmente da literatura brasileira, mas ainda não tinha feito essa relação, da literatura como contribuição para a ressocialização. Sei que a literatura humaniza. Sempre falo nas aulas da importância de se ler, que ler amplia conhecimentos, instrui, dá asas à imaginação. É, isso tudo pode ajudar na ressocialização do aluno, ele vai ter que sair um dia. (P1).

P1 tenta, de alguma forma, suscitar uma situação de ensino diversificada e mais significativa, porém “as orientações da equipe diretiva deixam evidente que se devem seguir as normas, o protocolo” (P1). Para evitar atrito, a professora não se mobiliza tanto para sair da rotina, “pois na penitenciária é necessário manter a ordem” (P1). Isso demonstra o parco conhecimento de P1 no que tange à concepção de práticas educacionais no cárcere e o gerenciamento proposto pela educação no sistema penal.

Freire (1989) afirma que a leitura, ou seja, a educação, propõe a “subversão” das ideias, das atitudes, do comportamento. São ações inerentes ao conhecimento, pois é um ato político. Quando se sai do estado de ignorância é natural agir, sair da inércia, desejar mudança. Isso tudo contribui para a ressocialização do educando e as transformações acontecem e são inevitáveis.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] Mas, é nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1989, p. 15).

As transformações produzidas nesse processo de conhecimento podem ser uma resposta do ato de liberdade, entendendo-se liberdade não como estar “fora das grades da prisão”, mas como resultado da capacidade de compreender o mundo. Só assim é possível aprender a conhecer as próprias forças e limitações, desenvolver a inteligência, as habilidades, relacionar-se com as pessoas e viver os afetos das amizades. É uma forma de construção e reconstrução, num movimento de tessitura para a liberdade.

Nessa perspectiva, as práticas de leitura no Projeto “Remição pela Leitura” devem valorizar a leitura literária como um caminho para a ressocialização e humanização do educando.

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa. (COSSON, 2012, p. 28).

Compreender as práticas docentes em um Programa de ressocialização, de educação no espaço prisional exige apropriar-se do papel da escola, do papel

das professoras e do papel do poder público, para que, dessa forma, se ampliem as possibilidades de inserção crítica nas atividades educativas e se transforme o poder de ordem e controle.

As professoras e equipe pedagógica que atuam em unidades prisionais precisam internalizar que essas e outras situações inerentes ao trabalho docente, propiciarão realizar atividades de formação do educando como elemento humano, humanitário e crítico que se desenvolve numa ação educativa que possibilita a transformação do sujeito com novas oportunidades em suas vidas.

As professoras acreditam em suas atividades no Projeto, mas não internalizaram que essas práticas vão além dos conceitos administrativos e teórico-metodológicos, alcançando a vida, o sonho, a esperança e que a educação, a literatura e o letramento literário são o arco que movimenta a flecha da transformação para a ressocialização e o desenvolvimento de toda comunidade carcerária. Nesse sentido, promover o letramento literário nas aulas do Projeto é suscitar uma educação global que

[...] recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado, dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não violência, autorrespeito, igualdade de gênero. (MAEYER, 2006, p. 22).

Aventurar-se pelas veredas das práticas desenvolvidas no Projeto “Remição pela Leitura” na Penitenciária e no Centro de Ressocialização, buscando compreender a lógica e os caminhos pelos quais as professoras têm seguido requer dialogar com as inseguranças e com os problemas a emergirem do cotidiano de cada espaço de trabalho e que, às vezes, constituem impedimentos à consolidação do exercício formativo. As preocupações que manifestam são consistentes e reveladoras da precarização a qual estão submetidas, pois, apesar de desejarem proceder de maneira diferente, elas ainda não dispõem de subsídios que lhes ofereçam sustentação para empreenderem, com maior segurança, novos percursos.

Os alunos do programa, aqueles que participam do Projeto de remição nas unidades investigadas são jovens e adultos que desejam ocupar o tempo ocioso com leituras, aprender com as histórias, saber mais sobre as coisas, conhecer mais o mundo e, é claro, remir seu tempo de detenção. Não seria ingênuo afirmar que, ao

longo do percurso em que ocorre a experiência leitora, algumas diferenças se operam no detento, quando visto como sujeito e não mais objeto de sua pena.

A Penitenciária Estadual de Londrina I (PEL I) caracteriza-se como estabelecimento de regime fechado e de segurança máxima, destinado a presos do sexo masculino. Suas atribuições, além de fazer cumprir as decisões judiciais, objetiva:

A segurança e a custódia dos presos do sexo masculino que se encontram integrados no estabelecimento, por decisão judicial, em cumprimento de pena em regime fechado; a promoção da reintegração social dos internos e o zelo pelo seu bem-estar, através da profissionalização, educação, prestação de assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material; a prestação de assistência social aos familiares dos internos. (PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE LONDRINA, 2015).

Assim, o segundo grupo de atores que contribui com a realização desse trabalho é composto por 11 alunos da PEL I e 16 alunos do CRESLON. Denominarei os alunos pela letra A, seguida de um número, distribuídos da seguinte maneira: os alunos da Penitenciária são os de número 1 a 11, e os alunos do Centro de Ressocialização de 12 ao 27.

Os alunos da PEL I que participam do Projeto “Remição pela Leitura” são alunos que desejam integrar-se às atividades socioeducativas. Alguns ainda não frequentam a escola nem estão trabalhando, pois o número de internos para a distribuição das atividades laborais é maior do que a oferta. O mesmo acontece com as vagas na escola. Pode-se afirmar que a maior dificuldade está na distribuição do espaço físico da PEL I. Além disso, as normas de segurança não permitem um número muito grande de internos em um espaço pequeno como é a “cela de aula”.

O CRESLON é a instituição que acolhe os alunos que estão no semiaberto e, por isso, podem sair para trabalhar e estudar em outros espaços como o CEEBEJA, escola regular e instituição superior. Mesmo assim, para atender um número maior de detentos à assistência educacional, funciona nas dependências do estabelecimento uma APED na modalidade de Educação para Adultos e o Projeto “Remição pela Leitura”.

A matrícula no programa é voluntária, mas, ao se inscrever, o aluno recebe as orientações necessárias sobre sua participação. Conforme relato dos educandos, quando se inscrevem no Projeto, são orientados pela equipe pedagógica da unidade sobre o que necessitam fazer para conseguir a remição. De

acordo com a lei, o aluno pode ler um livro por mês. Após a leitura, fará uma produção textual, que passará por correção da professora. O texto passa por três versões e, na última, é feita a aferição. Para conseguir a remição, o aluno deve ter no mínimo 60% de aproveitamento, só assim poderá remir quatro dias de sua pena. Esse texto, depois de corrigido, é encaminhado à Secretaria do CEEBEJA, que as registra em fichas individuais do aluno – prontuário do interno. Também fica disponível no Sistema Penitenciário do Paraná (SPR), para acesso da Justiça.

Após as informações sobre como funciona o Projeto, interessa-nos saber qual a expectativa do aluno, o que espera e deseja com sua participação além da concessão legal. Antes de descrever o que foi apreendido com as informações, é importante descrever o contexto da observação. Tão logo consegui a permissão para iniciar a pesquisa, marquei horário com a equipe pedagógica para conhecer a professora e os alunos, mas só tive contato com a professora e o pedagogo da unidade prisional.

Ocorre que, no período das observações, o Estado do Paraná passava por uma crise no sistema prisional (julho, agosto e setembro de 2014)⁷. Penitenciárias de outras cidades – como Piraquara, em Curitiba, Cascavel, Cruzeiro do Oeste, Foz do Iguaçu, Guarapuava e Ponta Grossa – apresentavam uma série de rebeliões, que atingiu todo o sistema prisional do Estado. Mesmo sendo em outras cidades, as rebeliões respingaram na rotina das penitenciárias e cadeias públicas de Londrina. Por isso, a ordem era suspender todo o trabalho que não estava na rotina da instituição. Por essa razão, minhas observações ficaram suspensas e meu contato era unicamente com a professora.

Como a professora e equipe pedagógica sabiam da pesquisa e da necessidade de coletar os dados, de forma aleatória aplicou-se o questionário semiestruturado para 11 alunos do Projeto. Havia, no interior da penitenciária, um clima de precaução quanto a momentos de aglomeração. Por isso, as atividades foram suspensas temporariamente e a presença de pessoas estranhas ao ambiente foi proibida, suspendendo, assim, minha observação.

De posse dos questionários, comecei a tabular as informações. No primeiro bloco de questões, foi possível aferir algumas informações gerais como: idade,

⁷ Jornais de todo o país noticiaram rebeliões nas penitenciárias de Cascavel, Guarapuava, Ponta Grossa, Foz do Iguaçu e na cadeia pública de Santo Antônio da Platina, unidades do Estado do Paraná. Conforme os sites: <<http://migre.me/q3yiH>>. Acesso em: out. 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q3yl1>>. Acesso em: out. 2014.

escolaridade e tempo no Projeto. O segundo bloco refere-se às questões direcionadas à participação no programa: o que anseiam e quais as expectativas.

Os alunos investigados estão assim distribuídos:

Número de informantes	FAIXA ETÁRIA				
	20-30	31-40	41-50	51-60	
11	3	5	2	1	
Número de informantes	ESCOLARIDADE				
	Ensino Fundamental (E.F.) e Ensino Médio (E.M.)				
	E.F. Completo	E.F. Incompleto	E. M. Completo	E.M. Incompleto	Cursando
11	1	3	3	2	2 (E.F.)

Quadro 5 – Caracterização dos alunos da Penitenciária – PEL

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

Como a lei estende-se aos dois regimes – fechado e semiaberto, importa saber a opinião dos internos de ambos os estabelecimentos, imaginando ser a expectativa quanto à progressão da pena diferente, frente ao regime que se encontram.

Número de informantes	FAIXA ETÁRIA				
	20-30	31-40	41-50	51-60	
16	8	5	2	1	
Número de informantes	ESCOLARIDADE:				
	Ensino Fundamental (E.F.) – Ensino Médio (E.M.) – Ensino Superior (E.S.)				
	E.F. Completo	E.F. Incompleto	E. M. Completo	E.M. Incompleto	Cursando
16	2	7	2	3	1 (E.M.) 1 (E.S.)

Quadro 6 – Caracterização dos alunos do CRESLON

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

Além dessas informações mais gerais, a pesquisa investigou o interesse e a perspectiva deles em frequentar as aulas do Projeto. Todos os informantes afirmaram estar no projeto “*porque ler ocupa a mente, faz a gente pensar em outras coisas, melhorar nossa escrita e leitura*”. Os alunos A4 e A5 acrescentaram: “*é necessário escrever melhor, mais certo*”. Eles estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental e acreditam que, com as atividades de produção textual que fazem no Projeto, vão melhorar o modo de escrever.

Embora o questionário versasse mais sobre questões de leitura e a literatura lida, os alunos insistiam em comentar a respeito da produção textual. Na maioria das respostas havia comentários a respeito da escrita, de como poderiam conseguir melhorar seus textos, “*pois a professora pede para escrever três vezes, a primeira vez ela lê e corrige, depois ela pede para escrever de novo e só depois ela dá a nota para o trabalho*” (A10). Está nítida a compreensão que o aluno tem das atividades de produção textual. Para ele e para os demais, é mais importante o texto e a nota que recebem do que propriamente a leitura. Isso demonstra “a estreita relação que as pessoas mantêm com a linguagem, diante da qual alimentam crenças, fazem conjeturas, assumem posturas e atitudes” (ANTUNES, 2007, p. 19).

Justifica-se essa preocupação porque a produção textual precisa ser avaliada com nota mínima 6,0, para validar os dias de remição.

Art . 12. Será utilizada a nota de 0,0 (zero) a 1,0 (dez), sendo considerado aprovado o relatório de leitura ou a resenha que atingir a nota igual ou superior a 6,0 (seis), conforme Sistema de Avaliação adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR (PARANÁ, 2012a, p. 2).

Da leitura para a atividade de produção escrita é necessária uma interação entre a decodificação de sinais gráficos, a construção de significados para além da superfície do texto, observando-se as funções sociais da leitura e da escrita, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvam o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social convoca um dos primeiros argumentos, de que as professoras atuantes no Projeto ainda estão muito presas à noção de gramatização das regras de uso de uma língua

[...] desde os padrões de formatação das palavras, passando por aqueles outros de formação de palavras e de suas flexões, até aqueles níveis mais

complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. (ANTUNES, 2007, p. 26).

Todavia, há um entendimento em relação à construção dos textos e sua produção, sobretudo os da esfera literária, pois as docentes não conseguem se desvincular dos paradigmas metodológicos em que foram ensinadas e usam-nos em suas práticas em sala de aula. Como resultado, acabam total ou parcialmente gramaticalizando o texto, encontrando-se em um processo de interface entre a prática tradicional da produção textual e leitura, das práticas de natureza mais discursivas (BALTAR et al., 2005).

Ainda em relação às correções dos textos (art. 17 da Lei 17329/2012), observa-se uma ação premente nas correções textuais para o ensino tradicional da língua, o que demonstra a dificuldade das professoras em se apropriarem de conceitos de natureza mais discursiva, seja no que concerne aos gêneros textuais, seja no concernente aos processos envolvidos no ato da leitura. Mesmo aquelas que conhecem algumas das teorias de leitura, ainda não perceberam que a dinâmica “leitura e escrita” obedece a fases, as quais estabelecem uma ordem de processamento.

Outra questão relevante trata da expectativa no Projeto, além da redução dos dias de pena. Os alunos da Pel definiram assim:

Pra gente foi muito bom, assim o tempo passa mais rápido, tem o que fazer no X, quando a aula acaba. (A8).

Pelo menos a gente fica mais informado, porque não tem só livros de histórias, também tem que informam de outras coisas, de saúde... (A11).

Pra mim, foi bom. Agora que tô sem trabalhar, tenho o que fazer durante o dia. (A9).

Para esse grupo de alunos, ter algo para fazer no tempo ocioso é positivo, pois, além de aprender algo, definem o ato de ler como uma ação para o aprendizado. O mesmo acontece com os alunos do CRESLON, que expressaram-se da seguinte forma:

A leitura ajuda bastante, é uma oportunidade de aprender. (A17).

Pra todo mundo isso foi bom, a gente tem mesmo que aprender, lendo a gente fica sabendo de muitas coisas, das histórias do mundo, das pessoas. (A21).

Eu acho que todo mundo precisa ler para saber mais, ter mais cultura, educação. Só assim a gente vai conseguir sair dessa vida, mudar mesmo, penso até em ir para a faculdade. (A24).

É nítida na declaração dos alunos, quanto ao sentido da leitura para eles a leitura ensina, traz conhecimento, informação é um suporte para avançar na vida, mudar o comportamento. Mesmo sem um conhecimento muito teórico sobre leitura e literatura, os alunos trazem de suas vivências sentidos diferentes para a leitura, mas em todos eles, ela aparece como forma de suporte para algo mais: “*mais informação, mais conhecimento, mais cultura*” (A3, A12, A23, A19).

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar mais próximos dos seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém; revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2014, p. 76).

Sendo a leitura uma prática social e histórica, sofreu transformações com o passar dos tempos, impondo novas reflexões e desafios ao ensino e aprendizagem de suas práticas. Nesse sentido, o leitor de literatura está em constante formação, seja inicialmente pelo fato de lidar com uma malha textual que sempre se renova a cada expressão ou porque a cada representação com que se depara o homem, abre-se a possibilidade da instauração de um novo processo de compreensão de si mesmo.

Além das indagações realizadas sobre a participação dos alunos no programa, o respeito no diálogo foi outra característica observada, pois fazia-se necessário capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos constituíram foco de especial atenção, independente de estarem em uma situação de privação de liberdade. O objetivo era de entender – ou pelo menos tentar entender – as razões, perspectivas de pessoas que estão em reclusão total ou parcial de sua liberdade, mas que desejam mudar suas vidas, suas histórias.

Uma questão relevante feita no questionário versava sobre a aprendizagem da escrita, da produção textual – relatório de leitura e/ou resenha.

Nas respostas dadas, foi possível detectar que na visão dos alunos não há grande diferença entre os textos produzidos. Eles relatam que o texto é escrito na sala de aula, como solicitado na Lei. Depois da primeira versão a professora corrige, eles o reescrevem e na terceira versão ganham a nota. Não é possível identificar se conhecem a diferença que caracteriza cada gênero textual.

A ação de escrever/reescrever implica não apenas correções de “certo ou errado”, mas discernir sobre o objeto do ensino, ou seja, as regras de produção de um relatório e ou uma resenha. É importante distinguir como se usa a linguagem nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. As produções textuais exigidas no Projeto requerem um estudo mais minucioso, pelos alunos do programa, pois, em sua maioria, a escolarização aconteceu na fase adulta, na modalidade EJA, deixando, muitas vezes, lacunas no entendimento da produção textual dos diferentes gêneros.

É importante destacar o empenho do corpo docente e da equipe pedagógica para o sucesso da Remição pela Leitura, sua implantação nas unidades penais e a participação dos educandos; porém, há um distanciamento no que tange às práticas pedagógicas, que mobilizam as diversas atividades de leitura, linguagem e escrita, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, como os gêneros textuais, materializados em vários tipos de textos, que implicam diferentes capacidades de compreensão e de produção.

A última questão indagava sobre a importância da literatura no Projeto, e, em que as leituras realizadas poderiam acrescentar algo na forma de ver a vida, o mundo e as pessoas. Destaco algumas respostas dos alunos da PEL:

Quando comecei a ler foi mesmo para ganhar os dias, agora já começo a gostar. Outro dia li um livro do Edir Macedo “ Nada a perder” eu falava sobre as coisas que me servem no meu dia-a-dia, me ajudou a olhar as pessoas de maneira diferente. (A11).

Os livros ajudam a gente a saber mais da vida, na vida tem gente boa e ruim e que a gente precisa aprender a mudar, e respeitar as pessoas como elas são. Li um livro que fala de amor, um companheiro disse que leu e gostou. Era Romeu e Julieta, eu sempre ouvi falar dessa historia, mas só fiquei sabendo direito dela quando li o livro. (A8).

Li Peter Pan, a história de Peter Pan leva ao mundo dos sonhos, seria bom se a gente pudesse levar a fantasia pra vida, o mundo de fantasias é bem melhor. Mas tenho que ter o pé no chão e mudar a minha história. (A1).

Nota-se, na simplicidade das palavras desses educandos, que estão em privação total de sua liberdade, o reconhecimento da importância da leitura, das mensagens que essas leituras trazem, dos temas que aparecem nos livros e das reflexões que advêm da leitura.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender e, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. Tal é o 'gênero comum' da literatura; mas ela tem também 'diferenças específicas'. (TODOROV, 2014, p. 77).

Os educandos do CRESLON também escreveram suas impressões sobre a importância do Projeto e, para eles a leitura acrescenta muitas informações sobre a vida e para a vida. Destaco algumas considerações:

Li e gostei de vários livros, mas o que me marcou foi da família de seis pessoas, essa história me fez valorizar mais minha família, minha mãe. É muito difícil a vida, tenho certeza que vou sair daqui, e quando isso acontecer vou ajudar mais minha mãe. (A14).

As histórias que li são muito tristes, acabei de ler A Cabana, uma história triste, de morte de uma filha, de perdão, de Deus. Passou muita coisa na minha cabeça. Sei que essas histórias parecem muito com a vida, faz a gente pensar. (A 21).

Gostei de dois livros um é de aventura, o nome dele é As aventuras de Pi, muito louco, mas gostei. O outro foi Vidas Secas, bastante triste é sobre a pobreza, a fome, de gente pobre que passa dificuldade e de problema da vida. (A7).

Destarte, interessou observar o diálogo dos informantes com as obras lidas e como essas leituras contribuíram ou contribuem para as perspectivas futuras de suas vidas. Observa-se a relação que fazem das narrativas com a própria vida, com suas emoções e os sentimentos suscitados após as leituras.

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta ao autor, termo inicial desse processo de circulação

literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p. 68).

As aulas de leitura no Projeto de Remição têm como premissa formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura. Para isso não basta apenas ler e produzir uma resenha e/ou relatório para remir dias da pena: é necessário ir além da simples leitura, é preciso adotar práticas pedagógicas que contemplem o letramento literário, “porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (COSSON, 2012, p. 30).

Os relatos e registros das observação permitiram conhecer as expectativas e anseios dos educandos privados e liberdade. Para eles a oportunidade de participação no Projeto é também uma forma de “consertar” o que fizeram, como se o fato de estar ocupado, fazendo algo dentro da unidade penal, minimizasse sua culpa, mesmo sendo imposto, a troca de dias da pena pela leitura e produção textual. A sensação que se tem é que estão se esforçando para merecer a liberdade.

O fato é que errar e acertar são possibilidades sempre presentes, como as duas faces de uma mesma moeda. Mas, se cara ou coroa dependem da sorte, acerto e erro preservam uma íntima relação com as vivências e experiências de cada um. O Projeto “Remição pela Leitura”, ofertado nas unidades prisionais, promovendo o letramento literário, se entendido como um processo longo e infindável repercutirá em superação e desenvolvimento, porque o investimento daqueles que compartilham a “cela de aula”, ao longo do percurso da experiência leitora, está no dever.

4.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPANDIDA (SDE) : *O MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

As atividades de leitura e produção de texto propostas nessa Sequência Didática Expandida foram apresentadas primeiramente às professoras do Projeto “Remição pela Leitura” no ano de 2014 e, depois, à equipe pedagógica de cada unidade prisional. Intencionava-se aplicá-las na época das observações, mas o

trabalho foi interrompido por causa de seguidas rebeliões nas Penitenciárias Estaduais do Paraná, interferindo na rotina das unidades penais de Londrina.

No início de 2015, retomei o contato com as instituições PEL I e CRESLON, para voltar com a pesquisa e colocar em prática o Produto Educacional. Porém, não foi possível continuar com a investigação na PEL I, porque o estabelecimento ainda não estava com suas atividades escolares normalizadas. Também contatei o Centro e, após explicar a natureza do Programa do Mestrado Profissional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, obtive do diretor a autorização para recomençar a investigação e, conseqüentemente, aplicar a SDE.

Na oportunidade, combinei com direção, equipe pedagógica e professora da remição como e quando seriam os encontros. Ficou acordado todas as segundas-feiras e sextas-feiras, encontros de três horas, no período noturno, pois, na instituição, os alunos trabalham durante o dia, em empresas conveniadas com a Secretaria da Justiça. As aulas seriam acompanhadas pela pedagoga da unidade, uma vez que os horários combinados não correspondiam com os da professora. Os textos produzidos passariam pela professora para correção e refacção, pois ela é responsável para fazer os lançamentos no sistema penitenciário para comprovação da escrita e da remição.

Após esse trâmite administrativo, a professora reuniu-se com os alunos do projeto que, nesse momento, contava com um número maior de matriculados, totalizando 20 alunos. Explicou-lhes a proposta do Produto Educacional, informou que haveria um trabalho diferenciado de leitura na Remição (assim é como se referem ao Projeto), pelo período de um mês, e que essa atividade faria parte de uma pesquisa de mestrado. Também foram informados que a dinâmica da oficina difere do projeto em relação ao tempo de leitura – quatro obras em um mês – além da proposta diversificada da produção escrita. Inicialmente, dez alunos demonstraram interesse em participar.

Dos dez voluntários, três já conheciam a pesquisa, pois participaram do primeiro contato no ano de 2014. Os demais eram alunos que chegaram da PEL, onde cumpriam a pena no regime fechado, e conquistaram o direito de cumprir o resto da pena no regime semiaberto, vislumbrando maiores possibilidades de antecipar a liberdade, mesmo que provisória.

Número de informantes	FAIXA ETÁRIA				
	20-30	31-40	41-50	51-60	
10	6	3	1	0	
Número de informantes	ESCOLARIDADE:				
	Ensino Fundamental (E.F.) – Ensino Médio (E.M.) – Ensino Superior (E.S.)				
	E.F. Completo	E.F. Incompleto	E. M Completo	E.M Incompleto	Cursando
10	2	2	2	4	0

Quadro 7 – Caracterização dos alunos participantes da SDE

Fonte: Dados de pesquisa. Londrina, 2014.

Comecei, então, a primeira oficina. Na oportunidade, agradei a colaboração de todos, informei sobre a relevância da investigação e da participação de cada um, pois as atividades propostas poderão motivar alterações nas práticas pedagógicas do programa, oxalá na Lei 17.329/2012 (PARANÁ, 2012a).

Os registros das contribuições dos alunos na oficina, serão nominadas pela letra E (de educandos), seguida de um número 1, 2 sucessivamente até o número 10, para garantir o sigilo da identidade dos informantes. Iniciei a oficina com a motivação, “primeiro passo da sequência básica do letramento literário, seu núcleo consiste em preparar o aluno a entrar no texto” (COSSON, 2012, p. 54). O livro *O meu pé de laranja lima* é o corpus da Sequência Didática Expandida.

Convidei o grupo a se posicionar em um círculo, justificando que esse formato facilita a nossa interação. No primeiro momento houve certa resistência, mas, depois de explicar que, naquela aula, desenvolveríamos uma atividade de recorte e colagem e que só tive autorização para entrar com seis tesouras (sem ponta) e cinco tubos de cola, e a disposição em roda facilitaria o empréstimo do material, consegui convencê-los a fazer o círculo. O condicionamento ao comportamento do apenado é tão internalizado que não conseguem, ainda, sair do controle da vigilância, pois “A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre o corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência” (FOUCAULT, 2012, p. 217).

Formamos a roda. Perguntei se brincavam muito quando crianças e quais eram as brincadeiras. Começaram a rir, e como estavam mais desinibidos, os comentários fluíram: *“Faz muito tempo professora, já não lembro muito”* (E1), *“Eu brincava de bolinha de gude”* (E5), *“Gostava de soltar papagaio, hoje os meus filhos chama de pipa... soltar pipa”* (E8). Depois desses comentários, perguntei se, quando garotos, tiveram um amigo imaginário. Mais uma vez risadas e um comentário surpreendente: *“A senhora tá parecendo psicóloga (risos). É... eu já fiz uma entrevista com psicóloga que perguntava essas coisas de quando eu era criança”* (E10).

Respondi que não era psicóloga e que estava fazendo uma provocação, preparando-os para a recepção do livro proposto nesse primeiro encontro: *O meu pé de laranja lima*, de um importante autor chamado José Mauro de Vasconcelos. Perguntei se já ouviram falar dessa obra ou se conheciam algum livro desse autor. Respostas negativas, continuei a provocação. Expliquei que, naquele momento, faríamos uma brincadeira: diria uma frase e completariam. A frase é “Quando E1 era criança brincava de...”. Após a resposta, E1 passava a pergunta para outro colega, como se fosse a “batata quente”.

As respostas dadas foram: *“De guerrinha de barro”* (E1); *“Colecionava figurinhas de futebol”* (E2); *“De jogar pião”* (E3); *“De dirigir, pegava uma caixa de papelão e fazia de carro”* (E4); *“Ficava na rua o tempo todo, brincava de polícia-ladrão”* (E5), risos e comentário do grupo *“Brinca até hoje”*; *“De soltar papagaio”* (E6); *“De jogar figurinha (bafo)”* (E7), *“De cavalinho com cabo de vassoura”* (E8); *“De pega-pega”* (E9); *“De jogar futebol de botão”* (E10). Quando chegou a minha vez, respondi que era de andar com carrinho de rolemã, novamente risos e comentários: *“A professora não brincava de boneca, casinha, essas coisas de menina”*. Aí, foi a minha vez de rir. Disse que o fato de ser mulher não me impede de brincar com outras coisas. Eles não se convenceram. Das respostas dadas, duas permitiram iniciar a história de Zezé, protagonista do livro *O meu pé de laranja lima*.

Retomei as respostas de E4 e E8 – que, quando brincavam, usavam a imaginação, transformavam objetos e, com certeza, viajavam em grandes aventuras. Minha afirmação despertou em E4 vontade de contar as viagens imaginárias que fazia em seu “carro-papelão”, tanto que realizou o sonho de ser caminhoneiro. Aí, todos quiseram contar suas histórias e aventuras infantis. Deixei que esse momento

acontecesse, pois percebi a necessidade que o grupo tinha de falar, voltar às lembranças do tempo de criança.

Após o momento de recordações e muitas risadas, perguntei se já tiveram um melhor amigo imaginário. E se esse melhor amigo fosse uma árvore? Disse que o menino da história gostava muito de brincar com uma árvore – um pé de laranja lima. Deixei em suspense as aventuras de Zezé, o protagonista do livro da semana, para despertar a curiosidade nos educandos. Aproveitei o momento para explicar outra vez como seria a dinâmica da oficina e que produziriam um texto diferente do gênero resenha: fariam um relato-reflexivo, ou seja, escreveriam suas impressões sobre a história lida, comentando algo pessoal das experiências de cada um.

A designação 'relato-reflexivo' encapsula as duas principais funções que temos atribuído a relatos de experiências pessoais, portanto relatos de cunho autobiográfico. [...] A primeira dessa função é de dar voz ao agente de um campo de trabalho específico. [...] A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo (SIGNORINI, 2000 apud SIGNORINI, 2006, p. 54).

Dada a largada, distribuí revistas para pesquisarem imagens que pudessem retratar a infância, as brincadeiras e árvores. Elaboraram a atividade de forma colaborativa, dividindo não só os materiais, mas as fotografias que achavam e poderia colaborar com o trabalho do colega. A receptividade desse grupo para o trabalho foi surpreendente. Não quero me iludir pensando que a colaboração foi por minha causa apenas, e sim pela causa de cada um, pois terão a oportunidade de fazer quatro produções textuais em um mês, deixando-as no banco de reservas, ou seja, poderão utilizá-las no meses subsequentes.

No encontro da semana seguinte, enquanto recolhi as produções e organizava o grupo em círculo recebi dois “pipos” – nome dado aos bilhetes que circulam no interior da unidade prisional. Os internos usam os “pipos” para se comunicarem com o mundo externo – direção, equipe docente e pedagógica e demais assistências permitidas dentro da unidade. De forma geral, os “pipos” apresentam pedidos, solicitações e recados. Na maioria das vezes, são entregues por um colega ao seu destinatário. Nesses “pipos”, os alunos agradeciam a oportunidade, mas estavam se desligando da oficina. O primeiro “pipo” dizia: *“professora, estou escrevendo esse pipo para agradecer a rica oportunidade desse*

novo projeto, mas eu vou continuar fazendo o que eu já estava. Muito obrigado” (E1). No segundo “pipo”, o educando E10 justificava a saída por chegar cansado do trabalho e não ter disposição para assistir as aulas (Anexo 1). Ficamos, então, com 8 participantes.

Perguntei sobre o livro, se gostaram da história e os comentários começaram a surgir: *“Esse Zezé era um menino que aprontava muito”* (E10); *“É uma história triste”* (E4); *“Ele sofria com a família, mas gostava muito da irmã Godóia”* (E7), *“Ele conheceu o Portuga, uma amizade que durou pouco”* (E9), *“Eu não entendi muito como ele brincava com a árvore? Era de verdade”* (E2). Os comentários permearam o tema criança, família, falta de dinheiro, amizade e tristeza. Completei os comentários dizendo que a história retrata o universo de uma criança inteligente, sensível, que tem como amigo confidente um pé de laranja lima. Tinha uma imaginação extraordinária e sofria muitas injustiças do mundo adulto.

Disse, também, que a obra teve seu primeiro exemplar em 1968, mesmo com 47 anos e traduzido por mais de 30 línguas, é ainda uma campeã de vendas, e inspirou dois filmes: a primeira versão, em 1970, levou aos cinemas mais de 7 milhões de espectadores; a segunda versão, em 2012, também arrebatou uma multidão. Além disso, foram produzidas 3 novelas de grande sucesso: uma versão pela TV Tupi, nos anos 1970, e outras duas versões pela Rede Bandeirantes, nos anos de 1980 e 1998.

Após esse contato com a obra, foi possível perceber as impressões dos alunos e o impacto sobre a sua sensibilidade de leitor. Nessa fase de leitura, ocorre o primeiro diálogo entre leitor e obra e, então, propusemos a produção escrita, pois

[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 85).

O tempo e o espaço na instituição ganham uma conotação diferente do mundo externo; muitas vezes, o planejamento da aula não corresponde à dinâmica do estabelecimento. Os agentes são os responsáveis para retirar, para chamar os internos no “X”, nome dado ao cubículo ocupado pelos presos, e nem sempre todos eram chamados. Além disso, há um problema horário: como a maioria trabalha, é necessário esperar a chegada de todos, o período do banho e da janta para iniciar

as atividades. Essa rotina nem sempre acontece dentro dos horários pré-determinados. Independente do horário inicial da aula, ela deverá terminar às 22 horas.

Além disso, o espaço destinado às aulas é único, ou seja, uma sala para todas as atividades educacionais. No mesmo espaço físico aconteciam as aulas da EJA no Ensino Fundamental, Fases I e II e Médio, uma espécie de modelo multisseriado, além das aulas da Oficina de Letramento Literário. Por ser um lugar só para acontecer as aulas, e para não fugir do planejamento dos demais professores, restringi a exibição dos fragmentos das novelas *O meu pé de laranja lima*, propostos inicialmente na SDE. Escolhi o filme porque era possível sua exibição completa, pois

[...] entre os diversos gêneros textuais a serem explorados em sala de aula, merece atenção o filme (e sua linguagem característica), visto que, embora esteja incorporado às referências culturais da atualidade, é ainda uma 'terra incógnita' para grande parte dos espectadores, pelo fato de que seus mecanismos e as estratégias, apropriadas à sua leitura ainda são pouco conhecidos. (THIEL; THIEL, 2009, p. 12).

Contemplando as atividades do letramento literário, exibi a versão do ano de 2012, por ser uma releitura que procurou manter o tom de tristeza sem deixar de lado a criatividade e a sinceridade de ser criança do protagonista, características principais da obra. Os alunos apreciaram o filme, embora não tenham entendido logo no início que o protagonista Zezé, no filme, já é adulto, e são as suas lembranças de crianças que dão o toque de poesia ao filme. Destaquei a representação da linguagem nas mídias fílmicas para retratar a literatura, procurando despertar uma motivação maior sobre suas formas de aplicação no filme como prática de letramento.

Para redimensionar as aprendizagens do letramento literário, é necessário passar por três etapas do processo de leitura, são eles:

[...] experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2012, p. 47).

Essas experiências com as leituras da obra e do filme contemplam a abordagem interativa da SDE, pois são gêneros diferentes que alteram as

estratégias de leitura e de interpretação, destacando as diferenças de linguagem e apresentação por conta do suporte. Numa tentativa de ampliar o encontro do leitor e dos textos, a compreensão e o sentido é que serão privilegiados, para que se identifique o caminho que leva ao sentido e às intenções da leitura.

A seguir, apresento alguns fragmentos dos relatos reflexivos dos educandos:

Pelo conteúdo da história do menino Zezé, eu me sinto fazendo uma viagem a meu passado.[...] Me identifico também por muitas travessuras como ele. Com o tempo eu conheci um amigo imaginário que era meu brinquedo predileto. O nome desse brinquedo era Lion, do desenho Thander Cats, com esse brinquedo eu brincava, falava e ficava por várias horas em um cômodo da casa. [...] Tenho saudades do meu bonequinho, meu amigo imaginário, saudades do meu amigo leiteiro e muitas saudades da minha infância. (E5) (Anexos 2 e 3).

[...] Com este livro do autor José Mauro de Vasconcelos eu me lembro da companhia da minha avó Terezinha que também já faleceu, pois fora ela também uma grande companheira, uma mãe pra mim e assim como o menino Zezé eu fiquei muito triste e sinto até hoje a falta dela, que Deus a tenha em um bom lugar. (E9) (Anexos 4 e 5).

Eu me identifiquei com o livro das partes que me fez lembrar da minha infância. E das coisas em comum acontecidas com Zezé, das artes que eu fazia das chineladas que levei. [...] Das dificuldades que passávamos porque naquele tempo as coisas eram bem difíceis, mesmo não chegando nem aos pés do que Zezé passou, nossa vida foi difícil mas nunca nos faltou nada, graças a Deus. (E5). (Anexos 6 e 7).

Estes exemplos são de cunho autobiográfico, que envolvem relatos de fatos, cenas e experiências relacionadas à vida pessoal, entrelaçadas com a obra *O meu pé de laranja lima*. Por meio da leitura e da discussão, os participantes foram estimulados a produzir seus próprios textos. Não havia um modelo a ser seguido, apenas foram orientados para “sair” do modelo resumo, resenha ou relatório, abordando sentimentos que fossem despertados pela história e os remetessem às suas experiências pessoais. A leitura e a literatura são compreendidas, nessa SDE, como práticas sociais, fundadas na concepção de que a linguagem está na interação entre os sujeitos, situados em um contexto sócio-histórico construído, tal como aponta Bakhtin (2004, p. 113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-

me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

No contexto da pesquisa, a interlocutora sou eu, professora-pesquisadora que ora está ministrando as aulas de literatura no Projeto “Remição pela Leitura”. Os interlocutores, ao produzirem textos diferenciados, estão sinalizando uma comunicação sobre a humanidade inerente em cada um, que muitas vezes é esquecida no campo minado de um espaço prisional. Esses educandos, mesmo mesclando a produção textual em resenha e relato-reflexivo, expressam sentimentos e anseios de suas vidas dentro e fora da prisão. Como se fosse uma conversa informal, um desabafo, relatam suas histórias na esperança de compartilhamento, pertencimento de um espaço que muitos demorarão ainda para conquistar: a liberdade.

Quando nos encontramos na aula seguinte, antes que fizesse qualquer comentário, perguntaram sobre o texto, se havia lido, se tinham realizado a tarefa conforme as orientações. Expliquei que estavam em um processo de ensino que muitas vezes leva um tempo para alcançar todos os objetivos, pois não conheciam a proposta desse gênero textual e ainda estavam condicionados ao gênero resenha. Fiz alguns comentários positivos sobre os textos recebidos, procurando motivá-los para as próximas produções.

Nessa aula, trabalhamos a canção *Bola de meia, bola de gude*, de Milton Gonçalves. Fizemos uma leitura silenciosa no primeiro momento; depois, incentivei a leitura em voz alta, disse que cada um podia ler um verso. De forma muito tímida começaram a ler, depois eu fiz a leitura completa dando ênfase para a musicalidade do texto. Conversamos sobre a temática da canção, traçando paralelos com a obra *O meu pé de laranja lima*, destacando as relações sociais e a esperança que move nossas ações.

Continuando a aula, lemos o poema *Meus oito anos*, de Cassimiro de Abreu, poema que também retrata um período da infância. Fizemos a mesma dinâmica de leitura oral e, dessa vez, pediram para eu repetir a leitura do poema, alegando: “a professora lê mais bonito, parece que a gente vê as coisas”. Após a leitura, perguntei se eles tinham saudade de algum período da infância. Alguns disseram que sim, outros que não; mas, em um ponto todos concordavam: que a

ingenuidade infantil é uma coisa boa. Procuramos, nessa atividade, explorar a contextualização dos textos lidos.

A contextualização proposta por Cosson (2012) abarca a compreensão da leitura, atravessando-a em diferentes aspectos. Para tanto, sugere-se uma relação dialógica e interativa da produção literária em relação a fatos históricos do período da publicação ou da construção narrativa. Além disso, propõe-se, por meio da histórias das ideias, a exploração de determinados aspectos, escolhidos pelos interlocutores, quebrando fronteiras entre tempo, obra e fatos históricos. Nessa SDE, destacam-se as contextualizações histórica, estilística, poética e presentificadora.

A contextualização compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado. [...] é indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra contextualmente. (COSSON, 2012, p. 86).

Sendo a leitura do texto literário uma possibilidade de interação ressignificada com o mundo, promover o letramento literário é, ao mesmo tempo, um desafio no efetivo ensino e aprendizagem da literatura, na perspectiva da humanização. Iniciamos o trabalho com o livro imagético *Cena de rua*, de Ângela Lago. O primeiro contato causou estranhamento, por ser um livro composto apenas por imagens, mas, à medida que folheavam a obra, perceberam que a narrativa contava a história de uma criança que vive o caos e a violência de uma grande cidade.

A obra apresenta o dia a dia contrastante de um menino de rua que vende frutas no trânsito: entre homens com olhares agressivos e cachorros com dentes afiados, o protagonista vai transitando pelas mais diversas situações de hostilidade, rejeição, indiferença, coerção, deboche, brutalidade, discriminação e acuação. Em contrapartida, no curso do livro, apresenta uma cena com alto grau de humanidade – uma mãe em afago com o seu bebê e o momento em que o menino partilha uma fruta com um animal faminto. A composição artística, sem o recurso da palavra, articula as cenas umas às outras, de modo a proporcionar sensação cinética⁸.

⁸ Arte cinética, forma de arte contemporânea proveniente da abstração e fundada sobre o caráter mutável da obra, seu movimento aparente ou real.

Com cores vibrantes e pinceladas vigorosas, a autora cria suas figuras com verdes, amarelos e vermelhos intensos, além de exibir cenas fortes emolduradas pela cor preta. Em linhas gerais, no livro *Cena de rua*, o deslumbramento – espanto, descoberta, encanto – ocorre a partir da leitura visual, que

[...] não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios. (MELLO, 2002).

O saber literário perpassa pelo repertório de leitura. Sabe-se que, na sociedade contemporânea, a leitura constitui-se uma prática social necessária para o exercício da cidadania. Contudo, o ato de ler não deve restringir-se ao universo da escrita, de modo a abarcar outros códigos e suportes. O desenvolvimento pleno dessa competência perpassa o âmbito escolar, por isso é necessário criar estratégias capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura, cuja vivência proporcione o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores, informações e discursos veiculados pelos objetos culturais, construídos nos mais vastos meios de expressão.

As atividades propostas com essa obra foi, inicialmente, de interação oral, valorizando as interpretações que o grupo fez da leitura das imagens, dialogando com situações reais de suas vivências e de muitas crianças que vivem na rua. Os educandos E4, E6 e E9 relataram ter passado um tempo na rua, sem lugar para ficar – não quando crianças, mas quando jovens – e estavam envolvidos com drogas. Concluíram dizendo ser uma experiência triste demais, não gostam de lembrar e, hoje, agradecem muito às suas famílias por resgatá-los das drogas.

Nesse sentido, o “objeto novo traz consigo a necessidade da ressignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos que o cerca” (SPENGLER, 2010, p. 37). Destaquei que as imagens fazem parte da nossa leitura cotidiana, que há uma infinidade de textos imagéticos circulando na sociedade. Como exemplos de situações reais onde os símbolos informam, citei códigos de trânsito, a seta em forma de triângulo (produto reciclável), enfim, as imagens estão presentes na

sociedade e nos trazem informações, ou seja, são práticas de letramento, muitas vezes híbridos, em relação à modalidade de língua utilizada.

O letramento também se manifesta na língua falada. O impacto da língua escrita na sociedade traz transformações para a oralidade, ou seja, novas relações e novos espaços definem as situações de comunicação. Kleiman (2005, p. 45) explica:

[...] a relação entre oralidade e letramento não é de oposição – ou um ou o outro –, pois nas práticas letradas em sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. [...] A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem, cada vez mais com mais capacidade de ação, das práticas de letramento da sua família e (da sua comunidade) [...]

Assim, exercitando a prática oral, os educandos passam a entender a estreita relação entre as práticas sociais de leitura, escrita e a oralidade em uma relação de continuidade, pois há muitos espaços sociais onde a linguagem usada é, ao mesmo tempo, oral e escrita, como quando fazem uma solicitação para a assistência da instituição, geralmente iniciam com uma conversa (oralidade) que acaba sendo formalizada pelo preenchimento de um requerimento (escrita). Outra situação é a escolar: no início da aula, estamos explorando a modalidade oral; porém, terão que formalizar, para fins de registro, a escrita da leitura que fizeram.

O livro imagético é “um espaço textual plurissignificativo do ser humano diante do mundo” (CECCANTINI, 2004, p. 28). Nesse sentido, ao escrever suas impressões sobre a obra, os alunos deparam-se com as relações entre o texto literário e a sociedade:

O livro revela uma história através das imagens, os acontecimentos do dia-a-dia, um menino de rua que rouba uma caixa de fruta [...] essas são as cenas de rua que refletem o nosso Brasil. Nossos representantes deveriam criar política eficaz para cuidar de nossas crianças de rua [...] (E2). (Anexos 7 e 8).

O livro Cena de rua conta a história de Bob, um garoto vindo de uma família pobre, que após as dificuldades em sua casa e brigas com seu avô, decide ir para as ruas da grande Londrina, tentar sobreviver com suas próprias pernas. Logo Bob vê que tudo longe de sua casa não é fácil, muita discriminação [...] decide voltar para seu lar, junto de sua família, não cometendo outros erros, e tendo o carinho que nas ruas ele não encontrou de forma alguma. (E6). (Anexos 8 e 9).

Essa nova proposta de leitura literária, na qual se experimenta vastas formas de expressão e trânsito de várias linguagens, diversos códigos e diferentes suportes, cuja significação não se confina apenas ao aspecto verbal do livro, mas privilegia também a dimensão visual e grafotipográfica, as quais, por meio da complexa articulação de elementos artísticos e tecnológicos, extrapolam o invólucro físico tradicional dos exemplares literários, essa materialidade heterogênea reclama por um olhar multissensível, capaz de descortinar novos horizontes, cujos fios heterogêneos conduzam os educandos na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora:

A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. (PANOZZO, 2007, p. 50).

Nesse processo de mediação, a leitura se concretiza como uma atividade dialógica, em que é necessário estar atento aos discursos, às vozes e até mesmo aos silêncios dos alunos, pois as reflexões acontecem também no pensamento, onde a consciência habita.

Importa informar que o grupo, nesse momento, está com apenas cinco educandos, pois três alunos optaram por frequentar as aulas da EJA. Como a oficina funciona no mesmo espaço físico e nos mesmos dias, eles optaram pela escola, pois precisam terminar seus estudos. Mesmo com o direito de remir a pena por estudo, trabalho e remição simultaneamente, os alunos, por ainda não terem concluído o período escolar, optaram por frequentar as aulas, priorizando o término da escolarização. A remição pela leitura não está ligada diretamente à escola, é um Projeto que vem somar oportunidades de formação e informação para o interno.

Chegamos em mais uma etapa da SDE: a expansão. De acordo com Cosson (2012), a expansão é essencialmente comparativa, permitindo um contraste e um confronto entre as obras, a partir de pontos de ligação. Para proposta de expansão, os alunos farão a leitura do livro *O menino do dedo verde*, de Maurice

Druon (2008). Seu protagonista também é um menino que tem algo especial, mas que contrasta com o livro *O meu pé de laranja lima* nas referências familiar, social e sentimental. Trata-se de um livro preso às contingências sociológicas do mundo em que vivemos, escrito na era da poluição, da banalização de valores de agressividades e desentendimentos.

Como Zezé, o menino do dedo verde vai à escola, mas se depara com dificuldades e encontra, na família, apoio, solidariedade e confiança para aprender, condição diferente do protagonista Zezé, que, por sua precocidade e curiosidade, não tem dificuldade em ler e escrever. Em contrapartida, tem conflitos familiares e dificuldades financeiras que contribuem para sua aproximação com o Portuga. Também é possível fazer um paralelo com o momento histórico das obras: *O meu pé de laranja lima* (2008) e *O menino do dedo verde* (1957).

Complementamos a expansão com um clássico da literatura universal: o livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo, narrativa com forte cunho social, contrastando com enredos dos livros anteriores. Ele trata da odisseia de um ex-presidiário que, após cumprir sua pena, superou suas dificuldades tornando-se um grande empresário e promoveu o desenvolvimento de uma cidade. A sucessão de acontecimentos e as difíceis circunstâncias vividas pelas personagens levantam questões sobre lei, justiça e solidariedade, temas importantes para reflexão nas práticas sociais de leitura.

As sugestões dessas atividades oportunizarão o contato com gêneros textuais distintos e formas diferentes de narrar, “cujos traços peculiares fazem o ato de linguagem singular para, a seguir, tratar de seu processo de leitura [...], bem como os efeitos dela resultantes, quando se contrapõe sua apreensão a de outros textos verbais” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 29).

Depois da apresentação do livro *Os miseráveis*, de Vitor Hugo com tradução e adaptação de Walcyr Carrasco, fizemos a mesma dinâmica: em roda, conversamos sobre a obra. Expliquei que a obra é clássica, faz parte da literatura universal, foi publicada pela primeira vez na França, em 1862, traduzida para diversas línguas. É uma história com forte cunho social, conta a saga de um ex-prisioneiro que é perseguido sem tréguas por um inspetor fanático, mas consegue fazer uma mudança radical em sua vida.

Da leitura feita, os textos dos alunos trouxeram identificação com as experiências de prisioneiro:

[...] a relação dessa história em vários momentos se baseia com a minha porque sou um prisioneiro, já fugi da prisão 5 vezes em todas as fugas os policiais sempre me perseguiram querendo me matar, e em outras me recapturavam. Também venho sofrendo as perseguições e as injustiças sociais, fui condenado por crimes que não cometi. [...] vê em nosso dia-a-dia pessoas passando pelas mesmas perseguições e injustiças, se nós olharmos hoje vamos ver muitos Jean , Fantine, Cossete, Marius e também muitos exploradores como Thenardier e poucos como o bispo que lhe ajudou. (E4). (Anexos 10 e 11).

[...] muitas vezes as pessoas são presas por tão pouco, por um alimento e outras pessoas roubam tanto e a lei não vale para eles, sempre dão um jeitinho de se safar. Mesmo a pessoa mostrando ter mudado de vida é perseguido, apontando pelo seu passado [...] os livros trazem um aprendizado, um diferente do outro, esse ressalta a realidade de muitas pessoas no mundo. (E6). (Anexo 12).

[...] Jean nunca esquece dos tempos da prisão. É assim comigo também, me deparei algumas vezes tendo que expor que sou presidiário e que cumprio pena no regime semiaberto. [...] quando fui ao Senai a procura de um curso, disse que estou quase oito anos fora do ramo de trabalho, tive que abrir o jogo , sem mentiras. Foi com essas verdades que me identifiquei com o personagem Jean Valjean. (E2). (Anexo13 e 14).

[...] Apesar de Jean viver em um época bem diferente, possui muitas semelhanças como a falta de amor um para com o outro, de se colocar no lugar do próximo, e vez de apenas julgar [...]. Assim como Jean em várias situações fez a diferença quando tudo podia ser pior ele surpreendia com o seu melhor, assim temos que ser combatendo o mal com o bem, essa é a lição que Jean me ensina. (E9). (Anexo 15).

Ao relatarem suas experiências vividas na prisão, os alunos sinalizaram verbalmente que desejam sair e viver uma vida diferente, melhor, com oportunidades de trabalho e realização de sonhos, também desejam alcançar uma vida tranquila em companhia da família, querem retribuir todas as coisas boas que cada um recebeu de suas famílias, pelo que fizeram e fazem até hoje, por não desistirem de cada um deles.

Também, para complementar o diálogo com o livro, os alunos assistiram ao filme *Os miseráveis*, adaptação de musical da Broadway. No início, fiquei apreensiva, pois essa versão é literalmente cantada, os diálogos são trocados por estrofes e isso poderia não agradá-los. Mas, para minha surpresa, a turma, cerca de 25 alunos, ficou entusiasmada com esse “modo diferente de contar histórias” (comentário de um aluno da turma de educação física). Como o espaço físico é um só, para exibir os filmes houve a necessidade de consultar os demais professores, para não atrapalhar o trabalho docente da unidade.

Pela extensão do filme, foi exibido em duas partes. Destaca-se que o grupo que leu o livro contextualizou os demais sobre a história, inclusive fazendo observações interessantes sobre as desigualdade sociais, a miséria e a degradação humana. Estimular, provocar os educandos para uma ação de leitor/interlocutor atento e interessado em compreender, avaliar e contribuir para a interlocução desencadeada pela escrita e pelas reflexões de leitura foi um grande desafio desse produto educacional. Para o grupo, foi uma experiência nova, relevante, que não está prevista no Projeto “Remição pela Leitura”. Mesmo com a motivação da escrita para a obtenção da remição, com o decorrer das aulas, era perceptível o interesse com a experiência do conhecimento e da interação com a linguagem, do letramento pela literatura e, principalmente, da oportunidade de “falar” pelas palavras das emoções e dos sentimentos vividos nesse espaço prisional.

A abordagem das produções de escrita previstas nas atividades do Projeto “Remição pela Leitura” aos educandos privados de liberdade

[...] propõem focar os modos de construção da interlocução social mediada pela linguagem oral ou escrita e não somente o conteúdo informacional para o qual apontam as formas linguístico-discursivas. Nessa perspectiva, o fato de uma estória ser contada de uma maneira ou de outra, com ou sem a participação direta do interlocutor, por exemplo, torna-se significativo na medida em que diferentes modos de selecionar, organizar e, evidentemente, apresentar os fatos e experiências relatados posicionam diferentemente o narrador/autor em tempos e espaços sociais específicos, inclusive o espaço-tempo da interlocução em curso, ou seja, o aqui e agora da escuta ou da leitura do que está sendo narrado. (SIGNORINI, 2006, p. 56).

No caso específico, os relatos aqui focalizados dizem muito sobre as vivências e atitudes individuais de cada educando, tanto do processo histórico e social, como também da experiência com a leitura no Projeto. Em suas intersecções, é notório o percurso dos narradores autores das produções textuais, que, mesmo em alguns momentos mesclando seus textos em relatos e/ou resenhas, foi possível verificar como nos processos da composição ou tessitura linguístico-discursiva está presente o enfrentamento e limitações do narrador-protagonista ao expor suas impressões sobre as vivências e experiências na prisão.

Nesse sentido, a proposta de relato favorece a configuração de um processo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos “pela articulação interindividual/social/histórico-cultural de identidade” (SIGNORINI, 2006, p. 69). Posicionar-se como leitor/interlocutor não apenas nas atividades da oficina,

mas como sujeito-autor de um constructo científico requer uma exposição sobre o que foi apresentado, conforme demonstram na avaliação final da oficina (Apêndice 4).

As questões versavam sobre a aplicação da oficina e como a proposta de produção textual poderia contribuir com o letramento literário e as práticas de leitura e escrita dos alunos:

Questão 1- Dê sua opinião sobre as atividades propostas nessa oficina:

[...] as atividades propostas foram interessantes, uma atividade nunca feita [...] abriu novos horizontes, nunca tinha lido ou escrito uma história só olhando figuras. Gostei muito de ter conhecido um livro imagético. [...] A professora nos deu atenção e tenho certeza que todos nós gostamos das atividades. (E2).

As atividades propostas foram boas para minha reflexão eu pensei mais sobre tudo, sobre os temas apresentados, tendo a oportunidade de comentar, refletir, mais sobre as obras, sabendo a opinião de colegas, trazendo uma visão mais aberta sobre cada obra, isto foi muito importante para mim, pois pude interagir, comentar, expor minhas opiniões. (E4).

[...] tivemos a oportunidade de conhecer outras maneiras de desenvolver a nossa criatividade e capacidade de compreensão e aprendizado. O tempo foi curto, mas gratificante e suficiente para despertar em mim o desejo de continuar a valorizar o conhecimento e o poder transformador que a leitura tem. (E5).

Questão 2 – Na proposta de produção textual apresentada, você teve a liberdade de posicionar-se, fazer comentários, expressar-se e relatar suas experiências. Qual a sua opinião sobre a produção textual relato reflexivo ser diferente da resenha?

Essa produção textual é diferente da resenha, ela permite fazer comentários, relacionarmos nossas histórias com a do livro, dá a liberdade de fazer refletir. [...] esse tipo de trabalho envolve trazer lembranças da nossa própria história sendo o autor da minha histórias, trazendo reflexões. (E6).

[...] gostei muito, pois no relato reflexivo posso falar sobre algo que vivi, ou de alguma coisa que de certa forma identifiquei no livro, da minha vida, minha história. Também posso dar minha opinião, falar o que achei da história, achei melhor escrever esse texto do que a resenha. (E9).

A resenha é mais isolada, a gente não pode falar o que pensa, já nessa trabalho proposto pela professora a gente tem a oportunidade de se manifestar, falar e contar coisas da nossa experiência, fazendo reflexão, trocando ideias com os colegas e conversando com a professora sobre o livro. (4).

Questão 3 – As aulas foram apresentadas como um trabalho direcionado para várias leituras, ou seja, vários gêneros textuais: poemas, filmes, canção, uma interação entre os textos, ou seja, é uma nova proposta de ensino de literatura nas aulas do Projeto “Remição pela leitura”. Dê a sua opinião sobre essa proposta.

Essa proposta de ensino é muito importante e fundamental para o desenvolvimento de nossa cultura, os quatro gêneros que estudamos como poema, filmes, canção, leitura imagética, cada gênero tem seu estilo de representar sua história e cada gênero transmite uma sensação diferente. Esse curso com as aulas presencial em que a professora está presente é muito importante porque recebemos mais do que os livros ensinam. (E5).

Tive a oportunidade pela primeira vez e foi muito importante para mim, pois tive a oportunidade de compartilhar essas obras com meus colegas, com a professora, e saber os pensamentos de cada um relacionado com as obras e falar a minha opinião [...] Eu gostaria de ter mais oportunidades igual a essa. (E2).

[...] entre os gêneros qual eu mais me identifiquei foi o de poder ler um livro e depois assistir a mesma história em um filme [...] aprendi que interpretamos de várias formas um livro, mas também um poema, uma canção tem vários significados. (E6).

Observa-se, nas respostas dadas, a necessidade que o educando tem de ser ouvido, de expressar sua opinião, suas ideias. Leitura e literatura são compreendidas como práticas sociais e, por isso, o letramento literário configura as diversas práticas de leitura conforme o uso do texto, isto é, a leitura em voz audível, leitura silenciosa e individual, leitura dramatizada, leitura para o trabalho, e tantas outras situações de comunicação e interação com a linguagem. Por essas razões, a produção textual proposta no programa não pode focar apenas um gênero, mas gêneros que permeiem as práticas sociais de escrita, inclusive a resenha, o relatório de leitura ou o resumo, como consta na lei (PARANÁ, 2012a).

Tais propostas de mudanças nas aulas do Projeto “Remição pela Leitura” implica em práticas pedagógicas voltadas para um ensino sobre literatura e leitura, pois, na sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer, ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética e também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamentos diante de fatos e das ideias que circulam através dos textos (SILVA, 2009).

A perspectiva de letramento literário aqui apontada coloca em foco a prática social na qual as pessoas agem em um mundo mediado por textos, ou seja,

o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. A literatura, nesse caso, passa pela “escolarização”, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social. Nesse sentido, o letramento literário passa a ser uma estratégia no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar. Em outras palavras, é o uso social da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem, pois, três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.
(Santo Agostinho, 1987 – apud SIGNORINI, 2006)

A sociedade brasileira e as sociedades do mundo mostram que a população carcerária é feita de pessoas merecedoras de respeito, solidariedade, compaixão e direitos. Se, até o século XVII, nos países ocidentais, a expiação da culpa, segundo Foucault (2012), era realizada por meio do sofrimento e da mutilação do corpo até a morte; hoje, a pena, tendo se deslocado para a correção da alma, na maior parte dos países, orienta-se pelo confisco do que se tem compreendido como um dos maiores bens do homem: a liberdade.

Entre remir-se e redimir-se, entre remição e redenção, pouca diferença há. Todos os termos, oriundos do latim e vinculados à busca do perdão e da reorientação da vida, ostentam certa relação, direta ou não, com os meios religiosos de resgate da pena, de salvação da alma. Entendida como meio de punição da alma, a detenção em si deixa de ser considerada forma de redenção a partir do momento em que, no século XVIII, se estabelece a relação da punição com a possibilidade de reforma do indivíduo. Vincular a atividade de leitura à remição da pena e, conseqüentemente, à redenção da culpa é resultado de um entendimento da punição como meio de transformar o indivíduo a partir da lapidação da alma em vez da dilapidação do corpo.

Numa perspectiva da remição da pena a partir de uma trajetória mais próxima da escolar que da penitenciária, conforme ocorre no projeto “Remição pela Leitura”, é possível observar certa perspectiva edificante no que se refere à leitura literária.

As investigações que nortearam esse estudo principiaram com o intuito de apreender como as professoras e os educandos participantes do Projeto, concebem as ações do programa e como os alunos exercitam a aprendizagem, principalmente na prática social da escrita, com relação às especificidades dos gêneros textuais relatório de leitura e resenha. Empreender essa jornada não foi algo singelo. Havia expectativas provenientes da minha vivência como professora de Língua Portuguesa

no ensino público, dos níveis Fundamental e Médio, além da minha experiência com a educação de jovens e adultos na escola regular. Porém, delinear o cenário de um espaço prisional é experienciar sensações que trazem questionamentos ainda mais intrigantes sobre como a educação e o ensino de literatura são corresponsáveis na formação do sujeito e até que ponto a transformação pode ocorrer por meio da informação e do conhecimento.

Ao mergulhar nas teorias e pesquisas para, inicialmente, caracterizar as aulas de leitura e produção textual nas escolas regulares, encontrei informações e orientações que revelaram uma grande lacuna no ensino de literatura. São aulas que apresentam uma abordagem da literatura como história ou teoria da literatura. As aulas em um contexto de privação de liberdade não diferem dessa característica, pois o que se vê na prática docente é um modelo pragmático que permite o “saber sobre” literatura sem “ler” literatura.

Não obstante o reconhecimento do avanço que o ensino de Língua Portuguesa alcançou nas últimas décadas, no Brasil, com práticas centradas no uso da linguagem e na formação de leitores dos mais variados gêneros de texto, parece necessário pensar mais detidamente sobre o lugar da Literatura dentro de um projeto de formação para a leitura e leitores na perspectiva da formação humana e cidadã. A esse respeito os documentos oficiais – Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006) –, respaldam a composição de programas comprometidos principalmente com a formação de leitores e de leitores de textos literários.

A Lei Estadual 17329/12 (PARANÁ, 2012a), ao instituir o Projeto “Remição pela Leitura” nas unidades penais do Paraná, oportuniza não apenas o conhecimento, a cultura, a informação, mas do ponto de vista da educação, possibilita práticas de letramentos por meio da leitura literária, agregando a produção textual às práticas sociais da leitura e da escrita. As considerações apresentadas na primeira e segunda seção apontam como foi o caminho da implementação do Projeto e como a prática leitora poderá alcançar o educando, ressignificando suas ações por intermédio da leitura literária e dos letramentos possíveis entre as práticas de leitura e escrita derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos encontrados, na diversidade de contextos e suportes em que vivemos (PAULINO, 2001).

Além do ponto de vista educacional, as leituras e a literatura suscitam uma relação de interação com o universo social. Os educandos, após suas leituras, admitiram apropriar-se das mensagens e/ou lições trazidas por aquela narrativa, afirmaram fazer reflexões sobre suas vidas, suas ações, também mergulharam no devaneio das aventuras lidas. Isso aponta para o sentido da tarefa educativa: compreender o conhecimento como instrumento de transformação e resgatar o sentido dele para si e para o mundo. A humanização pela literatura compreende não só entender a essência de si mesmo, mas o mundo em que se vive para poder usufruir dele e sobretudo transformá-lo.

Na terceira seção, após seguir o caminho trilhado pelas professoras e educandos, buscou-se intervir pedagogicamente, propondo, de modo progressivo, no processo de construção do conhecimento, um produto educacional com propostas de atividades promotoras do letramento literário, contribuindo, dessa maneira, para as práticas educacionais das docentes no Projeto. O produto educacional *Sequência Didática Expandida* veio ao encontro das minhas expectativas e anseios em conceber aulas de literatura mais significativas para o aluno, com atividades de leitura e letramento literário que ultrapassem apenas o ler e compreender gêneros literários, que instiguem a aprender a gostar de ler literatura e realizar boas escolhas, a descobrir uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético e ao prazer pessoal.

Nas atividades práticas do produto educacional foi possível constatar que as aulas no Projeto não podem ser apenas um encontro de troca de livros ou correção de atividades escritas, mas deve ser um momento de aprendizagem de leitura sobre literatura e suas linguagens, oportunizando a prática social da escrita por intermédio de outros gêneros textuais além da resenha, resumo ou relatório. No contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sócias (KLEIMAN, 2005).

As docentes que estão à frente desse programa ainda não se deram conta da oportunidade singular que esses educando podem ter nas aulas no Projeto “Remição pela Leitura”, o quanto podem enriquecer a linguagem, a capacidade leitora desses alunos, pois as práticas em sala de aula precisam de implicações pedagógicas que promovam a inserção plena nas práticas sócias letradas.

No caminho da pesquisa, as descobertas e aprendizagens aconteceram de forma recíproca, pois, cada observação e leitura de questionários aplicados vislumbrava as práticas pedagógicas das professoras, as expectativas do educandos e as dificuldades da efetiva ação educativa nos espaços prisionais. Apesar do apoio das Secretarias da Educação e da Justiça do Estado, há uma conspiração invisível que impede grandes ações no âmbito educacional prisional, seja pelas rebeliões dos grupos mais envolvidos com a criminalidade, que mantêm a desordem e o caos social, seja pelo descrédito das pessoas que trabalham diretamente com os apenados. Mesmo assim, a escola, os programas sociais e as políticas públicas afirmativas estão lá, subvertendo a ordem do conformismo que exclui grande parte da diversidade da população.

As considerações feitas nessa pesquisa tiveram como centro as práticas educativas e o Projeto “Remição pela Leitura”, investigando as práticas de letramento por intermédio dessa política afirmativa, porém não é possível negar a formação do educando privado de liberdade e sua competência nas práticas sociais do letramento na escrita e na leitura. A proposta de letramento literário mostra caminhos para fazer da literatura no Projeto de Remição uma experiência de escrever e ler o mundo com as próprias experiências compiladas na interação da educação, da leitura literária e das vivências de cada um dos interlocutores do Projeto.

Para muitos, o acesso a obras literárias é o caminho da “liberdade”, não apenas pela remição, mas pela possibilidade de sair das grades pelo pensamento, pelo sonho e pela imaginação proporcionados pelas histórias que encontram nos livros, uma vez que o homem interage com o mundo porque é capaz de “ler” de diferentes formas, com fins e sentidos diversos.

Vale lembrar o que já disse o poeta Mario Quintana (apud VITÓRIA, [s.d.], grifos meus): “Os livros não mudam o mundo, **quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas**”. No processo de “escolarização” da literatura, via projeto, caracteriza-se a função social da leitura como estratégia para formar alunos proficientes, dentro e fora do contexto “escolar”, almejando mais humanização e ressocialização por intermédio do uso social da literatura, pois a educação é um dos mecanismos da libertação do homem.

REFERÊNCIAS⁹

ALFABETIZAÇÃO e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB; UNESCO; Governo Japonês, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Análise de texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: perspectiva, 1979.

BAGNO, Marcos. **O espelho dos nomes**. São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTAR, Marcos et al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização do gênero. **Signum – Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p.159-172, 2005. Disponível em: <<http://migre.me/q1MCq>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: escolhas de jovens leitores. In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu-ES: ANPED, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://migre.me/q3nef>>. Acesso em: 13 set. 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Tradução Maria Luz Mota; Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio d' Água, 1992.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

⁹ Os links/urls foram encurtados pelo MIGRE.ME. Disponível em: <<http://migre.me/criar-url/>>.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. (Republicação em 19 dez. 1935). Disponível em: <<http://migre.me/q2oyq>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. p. 2391. Disponível em: <<http://migre.me/q3sFE>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984b. p. 10227. Disponível em: <<http://migre.me/q14Lb>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1 (Anexo). Disponível em: <<http://migre.me/q1528>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 216, de 1993**. Dispõe sobre o trabalho, o estudo e a reintegração social do condenado e da outras providencias. Brasília, 16 fev. 1993. Disponível em: <<http://migre.me/q2v7n>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://migre.me/q14FZ>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação da UNESCO no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://migre.me/q14GV>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://migre.me/q2oHS>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006a. p. 7. Disponível em: <<http://migre.me/q2ztU>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <<http://migre.me/q14Js>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 maio 2010a. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://migre.me/q2bTK>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2011a. p. 1. Disponível em: <<http://migre.me/q14HO>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2011b. p. 2. Disponível em: <<http://migre.me/q2wDD>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. Portaria Conjunta n.º 276, de 20 de junho de 2012. Disciplina o Projeto Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2012. Seção I, p. 25-26. Disponível em: <<http://migre.me/q3086>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI. Brasília. [s.d.]a. Disponível em: <<http://migre.me/q14D8>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p.85-106. (Coleção Explorando o Ensino; v.19).

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191. (Original de 1988 incorporado à obra em 1995).

_____. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CANTO, Dilton Ávila. Regime inicial de cumprimento da pena reclusiva ao reincidente. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, a. 4, n. 35, out. 1999. Disponível em: <<http://migre.me/q15OP>>. Acesso em: 9 maio 2014.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (Org.). Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2004. p. 19-37.

CONSELHO NACIONAL DA JUSTIÇA. **Recomendação Nº 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/q2acA>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA – CNPCP. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 1994. Disponível em: <<http://migre.me/q2Ozn>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. Resolução nº 5, de 19 de julho de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Básicas de Política Criminal e Penitenciária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 1999. Seção 1.

_____. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mar. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q2phz>>. Acesso em: 25 set. 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Thimoty. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004**. Edição eletrônica. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 37-43. Disponível em: <<http://migre.me/q2svK>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

DEMO, Pedro. Idéias preliminares para uma política penitenciária. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, v. 1, n. 1, 1993.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – ESEDH. **Programa de escolarização**. Histórico. Curitiba, [s.d.]. Disponível em: <<http://migre.me/q2xAJ>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 9-22.

FACEIRA, Lobélia da Silva. Lei de Execuções Penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco, 2013. p. 69-86.

FIGUEIREDO NETO, Manoel Valente et al. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, a. 12, n. 65, jun. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q3x0e>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Tradução Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 98-99.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado, aprovado pelo Conselho Superior em sessão de 14/09/95. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <<http://migre.me/q3oxf>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

GEE, James Paul. **La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GOMES, Severino Carlos. Ensino de trigonometria numa abordagem histórica: um produto educacional. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 563-577, ago. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/q16jJ>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://migre.me/q16lY>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOCENIR. **Diário de um detento: o livro**. 2. ed. São Paulo: Labortexto, 2001.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí: Paco, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Abordagens de leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jun. 2004.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, set. 2005.

_____. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007. p. 111-160.

LOPES, Betania J. S. **O mapa conceitual como ferramenta avaliativa**. 2007. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Diversidade do público da EJA**, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino; v.19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, Roger. A arte olhando o mundo: o olhar do artista. In: **Leitura e imagem**. 2002. Disponível em: <<http://migre.me/q3CuH>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-60.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Marco A. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, Brasília, a. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

_____.; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **R.B.E.C.T.**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 20. Disponível em: <<http://migre.me/q3q6n>>. Acesso em: 24 maio 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação**. 2007. 211 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

PARANÁ. Casa Civil. Constituição do Estado do Paraná, de 5 de outubro de 1989. Constituição do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, n. 3116, 5 out. 1989. Disponível em: <<http://migre.me/q30yK>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR**. Uma construção coletiva (Versão Preliminar). Curitiba, set. 2005. Disponível em: <<http://migre.me/q31wO>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <<http://migre.me/q31MQ>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 007/2007 – SUED/SEED**. Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDs). Curitiba, 1 nov. 2007. Disponível em: <<http://migre.me/q2ysa>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Departamento de Educação Penal. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná 2011-2014**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/q1LO2>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Lei n.º 17.329, de 8 de outubro de 2012. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, ed. 8814, 8 out. 2012a. p.10-11. Disponível em: <<http://migre.me/q1LOT>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Plano Estadual de Educação no Sistema Penitenciário do Paraná.** Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, 2012b. Disponível em: <<http://migre.me/q1LQq>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

_____. Departamento de Educação Penal – DEPEN. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná.** Curitiba, 2012d. Disponível em: <<http://migre.me/q1LHu>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced**, Salvador, n. 5, p. 117-125, 2001. Disponível em: <<http://migre.me/q1LSw>>. Acesso em: 21 out. 2014.

PECCI, João Carlos. **Depoimento.** Depoimento dado a Vera Garcia. 21 out. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q1M0X>>. Acesso em: 23 out. 2014.

PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE LONDRINA – PEL. [s.d.]. Disponível em: <<http://migre.me/q3y4n>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

PETRO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso Social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teoria e prática de letramento.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 17-35.

PINHEIRO, Lucas Corrêa Abrantes. **A nova remição de penas.** Comentários à Lei 12.433/2011. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/q35Fk>>. Acesso em 24 de maio de 2014.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos:** possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal no Estado de São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola:** propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAUER, Adeum Hilario; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, 2012, Brasília. **Documento-Referência.** Brasília: CNE, 23 abr. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/q2q68>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: _____.; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda (Orgs.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70. (Estratégias de Ensino: 3).

_____. **Letramento e (in)flexibilidade comunicativa.** In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 161-199.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 65-87.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **O processo de normalização do comportamento social em Curitiba:** educação e trabalho na Penitenciária do Ahú, primeira metade do século XX. 2009. 242 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q2x8L>>. Acesso em: 4 maio 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004b. p. 89-114.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. 2013. p. 101-107. Disponível em: <<http://migre.me/q1Me8>>. Acesso em: 5 out. 2014.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Lendo imagens:** um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado. 2010. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento,** out. 2003.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movies takes:** a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymará, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 5. ed. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA,** São Paulo, n. 51, p. 39-79, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **La educación básica en los establecimientos penitenciarios.** Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO, 1995.

VARELLA, Drauzio. **Estação Carandiru.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VITÓRIA, Gisele. **Livros só mudam pessoas.** [s.d.]. Disponível em: <<http://migre.me/q3F9j>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

APÊNDICES

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Linguagem e da Literatura, de Ciências da Natureza e de Ciências Sociais

** Os dados desse questionário serão usados exclusivamente para a pesquisa:
PROJETO REMIÇÃO DA PENA ATRAVÉS DA LEITURA NAS UNIDADES PENAIS DE LONDRINA

Caro Aluno, agradeço sua contribuição e colaboração com a pesquisa.

I - Dados Pessoais

a) Idade: _____

b) Escolaridade:

() Ensino Fundamental () completo () incompleto () cursando

() Ensino Médio () completo () incompleto () cursando

() Ensino Superior () completo () incompleto () cursando

b) Se você assinalou o Ensino Superior, indique o curso e a instituição.

II - Sobre o Programa

a) Além do projeto, em que outros momentos você teve contato com a literatura?

() casa /família () escola () amigos

() outros

b) Para você, a leitura é importante? Por quê?

c) A participação no Projeto, contribui De que maneira?

d) As leituras oportunizadas no projeto possibilitam:

-) saber de cor nomes de autores e obras;
-) melhorar a prática de leitura;
-) aprender com o texto literário;
-) desenvolver a produção escrita;
-) desenvolver a capacidade de interpretação.

e) Ainda sobre as propostas de leitura, assinale as alternativas que mais se aproximam de sua compreensão das atividades realizadas:

-) ajudam a saber mais sobre os autores e suas obras;
-) ampliam seu conhecimento de mundo;
-) melhoram a sua capacidade de interpretar textos literários;
-) auxiliam-no a aprender a escrever melhor;
-) d sua capacidade de leitura.

f) Dos livros lidos, quais você mais gostou e por quê?.

g) Enumere, por grau de relevância (1, 2, 3, 4), as opções que são importantes na sua participação:

-) obter mais informações;
-) ter oportunidade de remir a pena;
-) ampliar as leituras e conhecimentos;

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da
Linguagem e da Literatura, de Ciências da Natureza e de Ciências Sociais

**Professora, agradeço sua contribuição e colaboração com a pesquisa.

Os dados desse questionário serão usados exclusivamente para a pesquisa:
**PROJETO REMIÇÃO DA PENA ATRAVÉS DA LEITURA NAS UNIDADES
PENAIAS DE LONDRINA**

Informações Gerais

1) **Idade:** () de 21 a 30 anos () de 31 a 40 anos
() de 41 a 50 anos () mais de 50 anos

2) **Gênero:** () feminino () masculino

3) ESCOLARIDADE

() **Magistério**

() **Graduação** em: _____
_____ Conclusão em: _____

Especialização:

() Completo () Incompleto () Cursando Conclusão em: _____

Mestrado:

() Completo () Incompleto () Cursando Conclusão em: _____

Doutorado:

() Completo () Incompleto () Cursando Conclusão em : _____

4) Experiência profissional

a) Atua/atuou:

Ensino Fundamental : () 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano ()
9º AnoEnsino Médio: () 1º ano () 2º Ano () 3º Ano) EJA:
() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior**5) Quanto tempo atua com educandos privados de liberdade?**

SOBRE O PROJETO DE REMIÇÃO PELA LEITURA**6) Experiência com o Projeto: (tempo) _____****7) Alunos** no Projeto? () Ensino Fundamental () Ensino Médio**8) Em ordem de preferência, enumere os gêneros mais escolhidos pelos alunos?**

() romance () poesia () histórico

() conto () biografia () científico/informativo

() crônica () autoajuda () outros, citar

9) Quais procedimentos são realizados após a leitura pelo aluno?

10) De que maneira é feita a **motivação** para a escolha das obras literárias?

11) Quais são as obras mais lidas/preferidas ? (Citar 3)

12) São propostas **outras atividades de letramento** pelo projeto?

() sim () não

Se a resposta for positiva, cite-as_____

13) Os textos produzidos passam pelo **processo de refacção e análise linguística**? De que maneira?

14) Há um trabalho efetivo sobre os **gêneros textuais** propostos pelo projeto?
Como?

15) Em sua opinião, **como** o Projeto poderá **eleva**r o **nível cultural** do aluno?

16) Você **troca experiências** com seus colegas que trabalham com os apenados? Justifique sua resposta.

17) Discorra sobre a **sua rotina** acerca das atividades do Projeto de Remição.

Questionário Final – Creslon

Sequência Didática Expandida : Letramento literário

Chegamos ao nosso último encontro, antes de encerrarmos peço que responda as questões abaixo:

- 1) Dê sua opinião sobre as atividades propostas nessa oficina.

- 2) Na proposta de produção textual apresentada, você teve a liberdade de posicionar-se, fazer comentários, expressar-se e relatar suas experiências. Qual a sua opinião sobre a produção textual relato reflexivo ser diferente da resenha?

- 3) As aulas foram apresentadas um trabalho direcionado para várias leituras, ou seja, vários gêneros textuais: poemas, filmes, canção, uma interação entre os textos, ou seja, é uma nova proposta de ensino de literatura nas aulas do Projeto de Remição pela leitura. Dê a sua opinião sobre essa proposta.

DÉBORA MARIA PROENÇA

**REMIÇÃO PELA LEITURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO
RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NA PRISÃO**

Proposta de Atividades Pedagógicas apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira

Londrina

2015

Sequência Didática Expandida – Projeto Remição pela Leitura

Área: Ciências Humanas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira

Mestranda: Débora Maria Proença

Tema: Letramento Literário por intermédio do Projeto “Remição pela Leitura”

Título da Pesquisa: Remição pela Leitura: o letramento literário ressignificando a educação na prisão

Local da Implementação: PEL I – Penitenciária Estadual de Londrina, unidade I
CRESLON - Centro de Reintegração Social de Londrina

Cidade: Londrina, Paraná

Proposta de desenvolvimento da atividade: Apresentar às professoras e à equipe pedagógica que participam do Projeto “Remição pela Leitura” uma proposta de letramento literário com atividades desenvolvidas por meio de uma Sequência Didática Expandida (SDE).

Número de participantes: 2 professoras, 1 pedagoga e 1 pedagogo

Texto escolhido: Livro *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos

Total de horas/aula: 16 horas

Materiais complementares:

- Livros: *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (2008); *Cena de rua*, de Ângela Lago (1994); e *Os miseráveis*, de Victor Hugo, adaptação de Walcyr Carrasco (2001).
- Canção: *Bola de meia, bola de gude*, autoria de Milton Nascimento e Fernando Brandt, gravação de Milton Nascimento.
- Poema: *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu.
- Filmes: *O Meu pé de laranja lima*, versões de 1970 e 2012 .

➤ **Objetivo geral:** apresentar às professoras e à equipe pedagógica que participam do Projeto “Remição pela Leitura” (Lei Estadual nº 17.329, de 8 de outubro de 2012), nas unidades penais de Londrina, a proposta de leitura literária por meio de em uma Sequência Didática proposta por Rildo Cosson (2012), na obra *Letramento Literário: teoria e prática*.

➤ **Objetivos Específicos:**

- Analisar a obra *O meu pé de laranja lima* como *corpus* escolhido para a Sequência Expandida;
- Refletir sobre a condição econômica, social e familiar da população que mora na zona periférica urbana;
- Debater os sentimentos que envolvem as relações sociais das personagens enfocadas;
- Identificar elementos formais e estéticos presentes nos textos literários;
- Relacionar o texto lido a outras formas de manifestações sociais e literárias da linguagem;
- Refletir sobre as relações sociais, econômicas e culturais da infância, apresentadas nos materiais complementares;
- Cotejar oralmente, o contexto das famílias nas obras com as famílias de hoje.

Observação: a proposta dessa Sequência Didática objetiva implementar e contribuir com as práticas pedagógicas das professoras e equipes pedagógicas, corresponsáveis pelo Projeto e seu desenvolvimento nas unidades selecionadas para a pesquisa.

➤ **Sequência Didática Expandida: *Leituras possíveis em O Meu pé de Laranja Lima***

Introdução

A leitura é uma ação necessária na escola, na sala de aula e, principalmente, é uma atividade permanente da condição humana. Trata-se de uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada de várias formas. Lê-se para entender, sonhar, viajar na imaginação, por deleite, informação e curiosidade. Assim, relaciona-se o ensino formal às práticas de leitura. O ensino de literatura na escola não deve ser visto apenas como instrumento que auxilia na formação de cidadãos autônomos e críticos, como apregoam os documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Diretrizes Curriculares (DECs). É, também, um exercício de confirmação de práticas sociais de leitura diversificadas, como uma agência de letramento que oferece espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, dos múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAM, 2013).

Dessa forma, quanto mais refletirmos sobre as formas de conceber a leitura, entendendo sua importância e sua necessidade para todas as pessoas, principalmente no âmbito escolar, que é um espaço destinado à aprendizagem, mais esforços empreenderemos para não reduzir o ato de ler a uma prática mecânica e pouco transformadora. As palavras são instrumentos de compreensão em todos os níveis de leitura, isto é, da decodificação à compreensão efetiva do texto lido, é possível avivar a admiração e a contemplação da realidade e realizar interpretações, possibilitando que o leitor se coloque criticamente a respeito do que leu, mobilizando aspectos cognitivos na aquisição de seus novos conhecimentos.

O Projeto “Remição pela Leitura”, instituído no estado do Paraná pela Lei Estadual nº 17.329, de 8 de outubro de 2012 (PARANÁ, 2012) objetiva oportunizar aos educandos privados de liberdade o acesso à cultura e o desenvolvimento da capacidade crítica por meio da leitura, na esfera dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná.

Dentre as ações educativas desse projeto, a literatura e, conseqüentemente, o letramento literário possuem entendimentos distintos em sua

implantação, mesmo sendo práticas de leitura que promovem a interação por meio da linguagem, realizadas a partir de mecanismos e atribuição de sentidos. Compreender essa dialética, para os professores que trabalham com o Projeto “Remição pela Leitura” é fundamental, pois cada aluno tem conhecimentos e informações diferentes sobre as coisas que estão no mundo. O leitor, diante do texto, embora possa compartilhar com outros leitores os sentidos iniciais de uma obra, construirá com ela uma relação particular, gerada a partir de elementos de sua subjetividade.

Assim, para contribuir com as práticas docentes no Projeto “Remição pela Leitura”, é apresentada às professoras e à equipe docente uma Sequência Didática com atividades de leitura e escrita que contribuirão para a fruição e compreensão dos educandos no Projeto. A proposta de Sequência Didática Expandida inclui não apenas as várias possibilidades de leitura, a partir de uma obra, como possibilita “um conjunto de atividades conectadas entre si que necessita de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

As leituras e análises apresentadas condensam as estruturas de uma Sequência Didática, porém de forma Expandida. Esse modelo de estudo sobre uma obra literária vai além da aprendizagem da literatura, perpassa a aprendizagem sobre a literatura. “Fazia-se necessária uma reflexão maior que [...] incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário” (COSSON, 2012, p. 76). A Sequência Expandida amplia a experiência de leitura, saberes e práticas pedagógicas voltadas para o letramento escolar. Ainda nesse sentido, destacam-se os passos basilares dessa atividade: “escolha do tema, problematização do assunto, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos, delimitação e integração entre cada atividade e etapas da sequência, além da avaliação dos resultados” (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

No trabalho de Cosson (2012, p. 76), privilegia-se a leitura de textos literários não apenas porque neles “se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo”, mas porque não se discutem as outras dimensões do letramento literário. Por isso, a proposta do autor “deixa mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento da escola” (COSSON, 2012, p. 76).

O funcionamento da Sequência Expandida proposta por Cosson (2012) apresenta etapas que, aplicadas às práticas pedagógicas, contribuem para a aprendizagem não apenas da literatura, mas sobre a literatura, incorporando diferentes formas de se fazer letramento literário.

A seguir, são apresentadas as fases da Sequência Didática Expandida.

– **Motivação:** consiste em uma atividade de preparação, de introdução ao universo do livro a ser lido. Ela pode ser feita, a partir de estratégias simples, como o uso de materiais publicitários retirados de revistas ou jornais, de questões lançadas sobre a narrativa, para que os alunos busquem a resposta na leitura da obra; descrição de características de um personagem; da audição de uma canção apresentando a temática; enfim, são diversos os modos de motivar a turma para iniciar a leitura do livro. É importante lembrar que a motivação é a preparação para a leitura do texto literário, por isso é relevante se pensar o objetivo: “aquilo que deseja trazer para os alunos como forma de aproximação do texto a ser lido” (COSSON, 2012, p. 79);

– **Introdução:** sugere-se uma apresentação do autor e da obra, dados críticos e biobibliográficos, justificando a escolha do livro. Como possibilidade de introdução, após a apresentação é importante que o/a professor/a leia em voz alta para a turma, o prefácio, as primeiras páginas ou outros textos que apresentem e/ou comentem o livro escolhido. Em seguida, inicia-se a leitura, que deve ser feita em outros espaços, além da sala de aula. Também se sugere realizar intervalos, com o intuito de “dialogar” com a obra em diferentes enfoques. Nos intervalos, apresentam-se aos alunos letras de canções, trechos de filmes, poemas e demais gêneros textuais que, de alguma forma, interagem com o tema proposto pelo livro *corpus* de leitura. Dessa forma, busca-se

[...] trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos. Mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las. Embora não seja o único momento para o estabelecimento do letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo. (COSSON, 2012, p. 83).

As obras selecionadas para uma Sequência Expandida vão de uma obra canônica a obras contemporâneas, passando também pela pluralidade e diversidade

de autores e gêneros. Mesmo sendo o cânone uma herança cultural que precisa ser trabalhada, não se deve excluir as obras que, por algum motivo, ficaram à margem desse cânone, e que também são significativas quanto ao seu valor literário. Todas essas possibilidades de letramento literário propiciarão a apropriação não apenas do texto e suas linguagens, mas também da construção de sentido e interpretações e, conseqüentemente, uma consciência crítica, autônoma e humanizada.

– **Primeira interpretação:** destina-se a uma apreensão global da obra, com o objetivo de levar o aluno a traduzir a impressão geral do título e o impacto sobre a sua sensibilidade de leitor. Nessa fase ocorre o primeiro diálogo entre leitor e obra, por isso é relevante uma produção escrita sobre as impressões do aluno, pois, na escola,

[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 85).

Os encaminhamentos propostos para a primeira interpretação deverão acontecer no âmbito de sala de aula, pois é o momento em que alunos e professor poderão interagir, expressar seus sentimentos não apenas sobre a obra, mas dos personagens e da própria narrativa. O leitor tem a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de compartilhar seus sentimentos, emoções, além de ser um momento em que o aluno perceberá a importância de sua leitura individual dentro do processo de letramento literário.

– **Contextualização:** consiste no aprofundamento da leitura por meio das circunstâncias que a obra traz. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados em uma obra é ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado: “a contextualização é o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o texto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível” (COSSON, 2012, p. 86).

Os contextos propostos pela obra consistem no aprofundamento da leitura e, por isso, abrangem sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Para a Sequência Didática Expandida *Leituras possíveis em O meu pé de laranja lima* foram selecionados quatro

contextualizações: histórica, estilística, poética e presentificadora. Cada um desses contextos será explicitado na apresentação das atividades sugeridas para esse curso. Dando continuidade ao trabalho, a etapa seguinte é a Sequência Expandida, a segunda interpretação e expansão, como forma de solidificar o letramento literário, afinal,

[...] o contacto com o texto literário constitui, para mais, uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir. (BERNARDES, 2005, p. 125 apud COSSON, 2012)

A Sequência Didática Expandida propõe uma leitura como ato de desenvolvimento político diante do mundo, permite uma experiência de leitura onde o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto, ou seja, a troca de conhecimentos e informações realizadas a partir das leituras dos textos literários sugeridos, as discussões e a valorização das interpretações dos alunos tornam as atividades de leitura um constructo efetivo, com evidências das relações dinâmicas entre a literatura e o leitor.

A seguir, é apresentada a proposta de Sequência Expandida para o Programa “Remição pela Leitura”. O trabalho tem como objetivo expandir as práticas pedagógicas para um trabalho pedagógico mais efetivo do letramento literário e, principalmente, ampliar a experiência de leitura, saberes e práticas sociais de leitura e escrita dos educandos privados de liberdade.

1ª Etapa – Motivação (1 aula)

A professora apresentará à turma gravuras diversas de crianças: uma sugestão é que estejam brincando em árvores. As aulas de motivação têm como objetivo despertar os alunos para a leitura do livro *O meu pé de laranja lima*.

➤ Os alunos observarão as imagens por um tempo de 5 minutos e, depois, escolherão aquela que lhes agradou de alguma forma ou que lhes trouxe alguma lembrança. Espera-se que façam referência à infância, contando as brincadeiras e traquinagens que faziam. A professora pode motivar a turma, discorrendo sobre experiências lúdicas que deixaram saudades.

➤ Em seguida, ela deve propor aos alunos que coletem as figuras em uma folha de papel e façam, relacionando ao tema infância, brincadeiras, jogos de teatralização, memória. Oportuniza-se, assim mais um momento de socialização com relatos orais, mediados pela professora, incentivando a

interação da turma.

- De forma oral, perguntar aos discentes se eles conversavam com árvores, animais, fantasiavam suas brincadeiras, se possuíam amigos imaginários ou amigos inesquecíveis.
- Encerradas essas atividades, mostrar gravuras de laranjeiras, tipos diferentes de árvores, indagando se sabem identificar a diferença entre elas: laranja lima, da terra, baía, pêra... após as respostas, mostrar um pé de laranja lima e fazer um breve comentário sobre o livro proposto instigando a curiosidade da turma.

2ª Etapa – Introdução (2 aulas)

Nessa etapa, serão apresentados para a turma: a obra, o autor e algumas informações pertinentes à repercussão do livro na sociedade em seus variados momentos, desde a sua primeira edição até os dias de hoje. O livro *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, relata a história de Zezé, um menino de seis anos, pobre, extremamente inteligente, sensível e carente. Não encontrando na família e nas pessoas a ternura e o afeto de que necessita, Zezé entrega o seu amor às pequenas coisas, mas, em especial, a Minguinho, o seu pé de laranja lima, que se torna o seu grande confessor, amigo e companheiro de brincadeiras.

Publicado em 1968, o livro *O Meu pé de laranja lima* completou 47 anos em 2015 e é, até hoje, um dos livros mais vendidos na história do Brasil. Foi traduzido para 12 idiomas e publicado em 19 países. Dois filmes foram produzidos, a partir da narrativa: a primeira versão, de 1970, levou aos cinemas mais de 7 milhões de espectadores; a segunda versão, de 2012, também levou uma multidão ao cinema. De acordo com a crítica, o filme tem uma ingenuidade cativante, que se mostra à altura do livro de José Mauro de Vasconcelos (RUSSO, 2012). Foram produzidas, também, três novelas de grande sucesso: uma pela TV Tupi, nos anos 1970, e duas pela Rede Bandeirantes, em 1980 e 1998.

- Após a apresentação da obra, os alunos assistirão a trechos dos momentos iniciais da história (filmes de 1970 e 2012). Essa atividade objetiva despertar neles o filtro de observação, para que possam verificar as diferenças na linguagem, na fotografia, na trilha sonora, no figurino, além da atuação dos atores e os diferentes contextos. Essa atividade pode ser feita oralmente, em duplas. Em seguida, comentar com a turma as conclusões.

- É possível organizar um debate sobre as diferenças entre os filmes e a novela. A professora pode explicar para os alunos que tanto o filme quanto a novela trazem uma leitura da obra principal. Também deve comentar que a linguagem (escrita/oral) é adaptada para ambos os gêneros textuais.

- Promover um debate com a turma sobre qual obra (filme ou novela) seria mais fiel ao gênero romance e por quê. Essa atividade é relevante para despertar o senso crítico sobre as diferentes linguagens, ou seja, a obra e as

exigências de sua transposição para outros gêneros textuais.

- Finda essa apresentação, os alunos terão acesso à obra literária, e a professora comentará algumas características do menino Zezé, deixando no ar pistas que só terão respostas no decorrer da leitura.
- A turma deverá ler a primeira parte do livro (5 capítulos), para as aulas seguintes, tendo um intervalo de 3 dias até a próxima aula.

3ª Etapa - Desenvolvimento (8 aulas)

As atividades propostas são concomitantes ao período de leitura da obra literária, tempo necessário para que toda a turma a leia na íntegra. Nesse período de três intervalos, serão promovidas leituras literárias que convergirão para o tema do livro *O meu pé de laranja lima*.

***** 1º intervalo**

Comentar os principais pontos dos primeiros capítulos, destacando o 3º, que faz menção à condição social do personagem central: “Os dedos magros da pobreza”. Exibir um trecho do filme (1ª versão, de 1970) que mais retrata esse capítulo.

- Solicitar aos alunos que façam comparações entre o livro e o filme. Depois, em grupos, que socializem suas impressões, escrevendo, a seguir, seus relatos. É importante destacar a necessidade de elaborar os textos em sala, pois, no ambiente carcerário, esse é o único momento de contato com as atividades escolares (aulas geminadas).

***** 2º intervalo**

➤ Ao término da produção textual, apresentar aos alunos a música *Bola de meia, bola de gude*, e autoria de Milton Nascimento e Fernando Brandt e gravação de Milton Nascimento. Num primeiro momento, a leitura é feita pela professora, para que os alunos percebam o ritmo e a musicalidade do poema. Posteriormente, tocar o CD. Chamar a atenção para o ritmo da música, a letra, abrir espaço para os comentários e as interpretações dos alunos.

➤ Após esse momento de discussão com o grupo, a professora deve chamar a atenção para alguns trechos, destacando a poesia e a ingenuidade infantil presentes na letra da música.

➤ Solicitar que tracem um paralelo entre a música e o menino Zezé, mostrando elementos poéticos presentes no livro. A canção tematiza a infância permanente em nossas vidas, os tipos de relações sociais, e a esperança que move nossas ações.

- Essa produção será em forma de cartazes, somando-se à primeira

produção textual proposta, com imagens da infância (aulas geminadas).

*** 3º intervalo

➤ Dando continuidade às outras leituras, a professora mostrará a fotografia do DVD do filme, segunda adaptação para o cinema da obra *O meu pé de laranja lima*. Em seguida, pedirá aos alunos que tracem um paralelo entre as capas dos filmes (primeiro a de 1970; em seguida, a de 2012).

➤ Promover a análise com discussão aprofundada sobre os processos de produção, distribuição e recepção da imagem e seus sentidos.

➤ Considerando que a imagem ocupa um espaço privilegiado de formação e informação na sociedade, os educandos traçarão um paralelo da relação temática entre as duas imagens com a obra.

➤ Nesse momento, a professora apresentará à turma o livro *Cena de rua*, de Ângela Lago (1994), uma narrativa totalmente imagética que, através das cores do farol de trânsito, transmite aos leitores os sentimentos de um menino de rua e suas experiências com os fatos de sua vida.

➤ A escrita é uma condição proposta pelo Projeto “Remição pela Leitura”. Nesse caso, a proposta de produção textual será um cartaz, explorando outras linguagens. Uma forma diferente de discutir literatura, repensar, ressignificar as práticas de leitura literária para a promoção do letramento literário.

Primeira Interpretação

*** Roda da conversa

É importante dispor a turma em formato de círculo para a Roda da Conversa, buscando maior interação entre os alunos e uma forma de socializar as leituras realizadas. Destaca-se que, o momento de estudo, no caso o de participação no Projeto “Remição pela Leitura”, é a oportunidade que os educandos têm de partilhar os conhecimentos aprendidos. A professora pode iniciar a conversa, expondo os objetivos na Roda, convidando os alunos para falarem sobre as leituras e atividades realizadas.

O ato de ler é sempre uma prática social de interação com signos, ou seja, o leitor, através de seu repertório prévio de experiências, dialoga com um tecido verbal articulado de ideias, permitindo a produção de sentidos. A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Assim, cabe aqui o entendimento de que repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto (SILVA, 2009).

Após esse momento de interação, os alunos farão o relatório de leitura, uma exigência do Projeto “Remição pela Leitura”. A produção é individual e prevista na lei. Após a primeira escrita, a professora fará apontamentos e análise juntamente

com o aluno, que deverá refazer o texto em três versões. Após a última versão, o texto será encaminhado à secretaria da escola de cada unidade penal, onde é feito o registro para fins de remição da pena.

Contextualização

A contextualização proposta por Cosson (2012) abarca a compreensão da leitura, atravessando-a em diferentes aspectos. Para tanto, sugere uma relação dialógica e interativa da produção literária em relação a fatos históricos do período da publicação ou da construção narrativa. Além disso, propõe, por meio da história das ideias, a exploração de determinados aspectos, escolhidos pelos interlocutores, quebrando fronteiras entre tempo, obra e fatos históricos.

Para essa atividade, destacam-se as contextualizações: histórica, estilística, poética e presentificadora.

A contextualização compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado. [...] é indicar ao professor um caminho para ler de maneira explícita a obra contextualmente. (COSSON, 2012, p. 86).

Por serem tópicos relevantes para uma análise mais completa da obra em questão, tais contextualizações têm como objetivo principal desenvolver o senso crítico dos alunos, ampliando o sentido dos textos literários, “pois postulamos que esse sentido, por sua vez, conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2014, p. 89).

Assim, a prática pedagógica desenvolvida especialmente para o estudo literário, a partir de gêneros textuais distintos, trará novos sentidos às práticas de leitura literária, promovendo não só o letramento literário. A exposição dos contextos selecionados para essa proposta de trabalho objetiva ressignificar as práticas sociais de leitura e escrita, contribuindo para ampliar as leituras sugeridas no Projeto “Remição pela Leitura”.

➤ **Contextualização Histórica**

A contextualização histórica aproxima-se de fatos históricos ocorridos no período de sua criação ou de sua publicação. Cosson (2012) alerta para o cuidado de não se limitar à visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Esse estudo objetiva relacionar “o texto com a sociedade que o gerou ou com o qual ele se propõe a abordar internamente, buscando a dimensão histórica que toda obra literária possui” (COSSON, 2012, p. 87).

Nessa etapa de estudo, abrem-se outras possibilidades de desdobramento

de contextualização, podendo a professora explorar o contexto biográfico, que tratará da vida do escritor; ou editorial, que abordará as condições de publicação da obra, na época, estabelecendo comparações com a contemporaneidade.

O livro *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, ganhou notoriedade na década de 1960. O momento histórico brasileiro, no final da referida década, representou um marco na literatura e nas artes em geral: a revolução e a ditadura militar de 1964 e o Ato Institucional nº 5 (AI5), de 1968, que dava poderes ilimitados de censura ao governo, provocaram reações adversas entre os intelectuais e demais segmentos da população.

Os autores que antes faziam literatura para adultos assumem a literatura infantil como veículo de expressão, entre eles destacando Cecília Meireles e José Mauro de Vasconcelos. Menos perseguida e menos valorizada, a literatura infantil tornou-se um veículo perfeito de expressão para aqueles que pretendiam demonstrar seu descontentamento com o estado de coisas que existia (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

José Mauro de Vasconcelos também foi escritor de literatura “adulta”; porém, passou a escrever para o que se poderia considerar um público infantil. Não se sabe ao certo se tal fato ocorreu por motivos externos, da repressão ou da ditadura, ou se por necessidade de um romance autobiográfico que abordasse sua infância. O livro *O meu pé de laranja lima* demonstra a urbanização da literatura e, também, um início da literatura social, que aborda a pobreza, os aspectos sociais e as dificuldades por que passa uma criança, e não apenas o ambiente rural ou fantasioso.

Com um cenário tão próximo de fatos interdisciplinares, sugere-se, dentro das possibilidades de tempo no espaço prisional, um trabalho com a disciplina de História, focando aspectos da sociedade brasileira durante o regime militar, as políticas públicas educacionais, sociais e econômicas do país.

➤ **Contextualização Estilística**

Centra-se na análise do diálogo entre obra e período literário, ou seja, a manifestação dos escritores por algumas preferências lexicais e a exteriorização do pensamento. Nesse sentido, a obra literária, considerada fonte primordial de matéria-prima para a análise estilística que envolve a língua, permite compreender de que maneira esses usos são construídos e quais sentidos vão alcançar na constituição do texto, seja ele literário ou não.

O estilo de José Mauro de Vasconcelos se destaca pelo caráter lírico, que constitui um terreno dramático-sentimental e explora a emoção de maneira constante, em suas obras. Animais e vegetais assumem características humanas, apesar de viverem como seres da sua espécie, criando, assim, uma forma de ludismo fantasioso. Por essas características, as obras do autor são consideradas infanto-juvenis.

Em *O meu pé de laranja lima*, a carga sentimental é muito significativa e a realidade da narrativa é reproduzida de forma romanceada, transmitindo uma visão

pessimista da vida. O diálogo entre a obra e o período de sua apresentação se torna possível porque a linguagem é acessível e seu caráter fantasioso registra uma história de vida, assuntos como perda e morte de entes queridos. Mesmo assim, conquistou um grande público de uma determinada época, que se derramava em lágrimas, a cada leitura.

No estudo estilístico, o material linguístico disponível permite ao leitor desenvolver a capacidade de criar e recriar suas leituras. Além disso, importa saber que o conceito de estilo está presente não apenas na literatura, mas também na arquitetura, na música, na mídia, entre outros.

Para agregar a contextualização estilística, propõe-se a leitura do poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, que retrata as emoções da meninice, mesmo sabendo que a infância não significa apenas alegrias. O texto está impregnado da doçura das lembranças infantis. A nostalgia presente no poema não esconde o estilo de época e o período literário – o Romantismo. É possível cotejar, assim, os diferentes estilos das duas obras, mesmo que de forma superficial.

➤ **Contextualização Poética**

Na contextualização poética, observa-se a organização e a estruturação da obra, não se restringindo apenas às figuras, no caso de poemas; às personagens (narrador, tempo, espaço), no caso das narrativas; mas, sempre na busca de compreensão da obra de maneira geral.

É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal. [...] Também pode ser estudada a linguagem descritiva que permeia toda a obra e como configura não só o espaço, narrador e demais categorias narrativas. (COSSON, 2012, p. 88).

A poética de *O meu pé de Laranja Lima* pode ser explorada não apenas em relação à sua carga emocional, conteudística, ao relatar a vida de um menino pobre, vivendo na periferia carioca, no bairro de Bangu (do século XX), que passa por inúmeras desventuras, mas que vive a ternura da fantasia através de suas fugas da realidade, de uma realidade dura e incontestável, mas via análises das descrições das situações que envolvem as peripécias de Zezé, personagem principal da narrativa.

Dividida em duas partes, a primeira com 5 capítulos, a narrativa apresenta a personagem protagonista e suas desventuras em uma família desestruturada. A obra tem uma imensa carga sentimental e o autor explora a emoção do leitor. Com uma personagem com a qual o leitor é capaz de se identificar com o garoto, pois as mazelas sociais são as mesmas da maioria das famílias brasileiras, criando, assim, um laço de ternura pelas narrativas do menino.

A segunda parte é composta por nove capítulos, que registram as emoções e fantasias vividas pelo garoto pobre, em um ambiente cotidiano limitado. A linguagem é extremamente simples, dando uma sensação de proximidade do leitor com a obra, baseada em diálogos coloquiais, cotidianos e de fácil entendimento,

tanto para a geração para a qual a obra foi criada, quanto para a geração atual. A amizade que nasce entre as personagens Zezé e Portuga, um senhor bem mais velho, expressa a carência de ambos em ter laços de ternura e suas perdas na vida. Porém, a morte marca de forma drástica a vida de Zezé, reforçando a maturidade precoce do menino.

Destaca-se, ainda, a linguagem das personagens e, principalmente, a do protagonista, que, em vários momentos da narrativa, se expressa com palavras consideradas de baixo calão, mas que coabitam com um lirismo poético. Produzido em épocas diferentes e lugares distantes, mostra-nos que os sentimentos humanos são universais, atemporais e, por isso mesmo, tão presente em cada pessoa, cada indivíduo, independentemente de sua condição social.

Para a atividade destacam-se dois momentos da obra nos filmes já conhecidos pelos alunos: o primeiro trecho retrata o encontro inicial de Zezé com o Portuga; o segundo momento, quando Zezé adoece, após saber da morte de seu melhor amigo. É importante observar, nesses episódios, como cada filme reconhece a poesia desses momentos tão distintos e de destaque para o protagonista: um de euforia, quando estreita os laços de amizade com Portuga, o outro de tristeza, quando acontece a grande tragédia.

➤ **Contextualização Presentificadora**

Também conhecida como presentificação, refere-se à temática da obra e às relações com o mundo contemporâneo. Nesse tipo de contextualização, o aluno “é convidado a encontrar em seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2012, p. 89). O livro *O meu pé de laranja lima* ressalta os aspectos sociais de pobreza, da relação familiar e da violência em casa. A pobreza apresentada na obra, porém, diferencia-se um pouco da pobreza vista atualmente na periferia dos grandes centros urbanos, com o grande índice de violência, o tráfico, entre outros fatores que tingem com tintas ainda mais escuras a infância de quem vive nestes locais. Muitas crianças abandonadas, envolvidas com drogas, traficantes e prostituição; outras vivem com pais problemáticos, desempregados, bêbados. As estruturas familiares mudaram muito no decorrer do tempo: divórcios, novos casamentos e mulheres abandonadas pelos seus maridos modificaram o quadro familiar nacional.

Uma proposta para ampliar o contexto do presente é a apresentação e leitura da obra *Cenas de rua*, de Ângela Lago (1999), obra totalmente imagética que relata a vida de um menino de rua nas grandes centros urbanos. A narrativa destaca, visualmente, numa perspectiva dramática dos rostos das personagens, a exclusão dos direitos humanos e de cidadania, de insensibilidade coletiva diante do drama de sobrevivência dos mais fracos.

A linguagem visual organiza a significação no texto com ênfase nas relações de contraste entre cores e formas, a fim de criar oposições que homologam o conflito social da infância de rua. Além disso, é possível tratar outros conflitos existentes nas relações sociais, destacando a presença da criança na rua,

que acaba se confrontando com a marginalidade, as drogas, ao mesmo tempo que luta pela sobrevivência. Espera-se que a leitura das imagens expressionistas de *Cena de rua* ampliem a capacidade de interpretação do leitor, despertando-o para o “dizer sem palavras” de um livro pictórico, com o intuito de refletir sobre a realidade difícil da vida de muitas crianças no Brasil.

A maioria dos infantes de grande pobreza, como Zezé, vivem em situação de risco nas ruas, sem proteção e muitas vezes com famílias que não as tratam com respeito, amor e não lhes oferecem segurança. Espera-se que os alunos questionem a situação de vulnerabilidade dessas crianças que são obrigadas, pelos pais ou responsáveis, a trabalhar nas ruas, perdendo o direito de estudar e vivenciar sua infância.

Como confronto dessas narrativas, com temas próximos, mas com uma forma de expressão diferenciada, busca-se contemplar formas de letramento a partir do visual, da imagem, à medida que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos. Assim, há que se ensinar a “ler” pela imagem. O texto imagético é um mecanismo educativo presente nas instâncias socioculturais e suas imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas, também, de educar e produzir conhecimento.

Segunda Interpretação

Ao término desses estudos contextualizadores da obra, a turma realizará uma atividade de segunda interpretação do texto. Nessa etapa, os alunos serão orientados a buscar na obra uma temática específica que se destacou no momento da leitura. Para isso, poderão escolher um capítulo, uma situação ou um personagem, relacionando a uma das contextualizações realizadas.

Nessa atividade haverá um momento de socialização das ideias, todos comentando suas escolhas. Em seguida, produzirão um texto com suas impressões sobre o livro *O meu pé de laranja lima* e as inferências feitas, com o intuito de ampliar as formas de ler e entender um texto. A professora, então, iniciará as atividades de segunda interpretação. Ressalte-se que as práticas sociais de escrita serão sempre supervisionadas pela docente e, quando necessária, será solicitada uma refacção, ou seja, uma atividade de interação entre os sujeitos professora e alunos, pois a escrita é uma das modalidades de uso da língua e existe para cumprir diferentes funções comunicativas. “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Sendo a leitura do texto literário uma possibilidade de interação ressignificada com o mundo, o Projeto “Remição pela Leitura” oportuniza construções textual-discursivas de alunos detentos a partir das experiências que a leitura literária lhes proporcionar.

Expansão

De acordo com Cosson (2012), a expansão é essencialmente comparativa, permitindo um contraste e um confronto entre elas, a partir de pontos de ligação. Como proposta de expansão, os alunos farão a leitura do livro *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (2008). Seu protagonista também é um menino que tem algo especial, mas que contrasta com o livro *O meu pé de laranja lima*, nas referências familiar, social e sentimental. Trata-se de um livro preso às contingências sociológicas do mundo em que vivemos, escrito na era da poluição, da banalização de valores de agressividade e desentendimento.

Como Zezé, o menino do dedo verde vai à escola, mas se depara com dificuldades e encontra, na família, apoio, solidariedade e confiança para aprender, condição diferente da personagem Zezé, que, por sua precocidade e curiosidade, não tem dificuldade em ler e escrever. Em contrapartida, tem conflitos familiares e dificuldades financeiras que contribuem para sua aproximação com o Portuga. Também é possível fazer um paralelo com o momento histórico de cada livro: *O meu pé de laranja lima* (2008) e *O menino do dedo verde* (1957).

Também propõe o livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo, narrativa com forte cunho social, contrastando com enredos dos livros anteriores. Ele trata da odisséia de um ex-presidiário que, após cumprir sua pena, superou suas dificuldades tornando-se um grande empresário e promoveu o desenvolvimento de uma cidade. A sucessão de acontecimentos e as difíceis circunstâncias vividas pelas personagens levantam questões sobre lei, justiça e solidariedade, temas importantes para reflexão nas práticas sociais de leitura.

As atividades de interação irão oportunizar momentos de conversa sobre as impressões das obras e, posteriormente, a produção de gêneros textuais diversos, como folders, cartazes, panfletos, bilhetes, como forma de “convite” à leitura das obras, incentivando outros leitores. A professora trabalhará as especificidades de cada gênero textual, pois a dinâmica “leitura e escrita” obedece a fases, as quais estabelecem uma ordem de processamento:

[...] é pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. A exposição, pela leitura, é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (ANTUNES, 2010, p. 76).

As sugestões de atividades oportunizarão o contato com gêneros textuais distintos e formas diferentes de narrar, “cujo traços peculiares fazem um ato de linguagem singular para, a seguir, tratar de seu processo de leitura [...], bem como os efeitos dela resultantes, quando se contrapõe sua apreensão a de outros textos verbais” (SARAIVA, 2006, p. 29).

A leitura e a escrita são instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e também para alterá-la como ferramentas do entendimento. A ação de escrever/reescrever implica não apenas correções de “certo ou errado” na ortografia, sintaxe e concordância nominal e verbal, mas discernir sobre o objeto do ensino, as regras de produção de textos diversos, sua linguagem nos mais variados gêneros de textos orais e escritos, a fim de que “os aprendentes tenham a oportunidade, no contexto educativo, de explorar relações sociais e a forma como estas se desenrolam e constituem através dos textos” (PRETO-BAY, 2007, p. 10).

Para essa atividade, destaca-se a postura docente, pois a proposta de letramento literário, acrescida da produção textual, requer um olhar abrangente sobre as práticas pedagógicas do Projeto. Nesse caso, a sugestão é oportunizar a interação entre alunos e professora, alimentando a perspectiva de aprender com eles os sentidos e as significações de sua participação no Projeto “Remição pela Leitura”. Outro aspecto a se destacar é a valorização da linguagem, já que se propõe aqui uma produção textual diferente do Projeto, pois a “liberdade” na escrita será a partir das orientações decorrentes dos debates sobre as leituras realizadas, suas histórias de vida e suas experiência no cárcere.

Terceira Interpretação – Avaliação

Com a explosão das informações e da mídia, a leitura e a linguagem verbal são importantes ferramentas para a sobrevivência das pessoas. A escola é ainda um local para se conseguir o preparo dos vários tipos de organização textual que compõem a prática social da escrita e da leitura. Ter a compreensão dos diferentes gêneros textuais presentes nas nossas interações comunicativas é uma conquista gradativa que exige uma prática de letramento constante.

Nesse sentido, as produções textuais propostas nessa sequência privilegiam o contato com gêneros diferentes que permitem ampliar os horizontes e a dimensão da experiência literária dos educandos no Projeto “Remição pela Leitura”. Essa experiência só é possível em um processo autêntico de interação entre o leitor e o texto, considerando a literatura um direito que age justamente sobre a formação do homem e tomando a leitura do texto literário como possibilidade de interação ressignificada com o mundo.

Dessa forma, todas as produções textuais são objetos de avaliação, aprendizagem e crescimento do educando, compondo a prática de uma avaliação paralela e contínua. Além disso, as produções textuais são arquivadas como testemunhas do exercício mental, físico e emocional de cada aluno. Afinal, ao deparar-se com histórias contadas nos livros, deparam-se também com suas próprias histórias vividas e aquelas que ainda vivenciarão e acalentam, em seus sonhos, a esperança de contá-las.

Para efeito legal e posterior comprovação da participação do aluno no

Projeto, a equipe pedagógica atestará a realização das aulas específicas destinadas à execução da Sequência Didática Expandida, pois tem autonomia para oportunizar atividades educacionais que possam contribuir para o ensino e a aprendizagem dos educandos custodiados em cada unidade prisional, conforme Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Resultados Preliminares

O Projeto “Remição pela Leitura” apresenta em seus objetivos específicos: viabilizar a remição da pena pelo estudo, conforme a Lei Federal 12.433 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a), garantir o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica por meio da leitura, além de remir parte da pena pela leitura mensal de uma obra literária (PARANÁ, 2012). Como política afirmativa, tanto do Estado do Paraná como das legislações vigentes que norteiam as diretrizes educacionais em espaços de privação de liberdade, oportunizar o acesso a programas educacionais é uma forma de minimizar a situação das pessoas encarceradas no país.

Segundo a cartilha *Direitos Humanos à Educação* (BRASIL, 2011b), “mais de 70% dos 473 mil adultos privados de liberdade no país não concluíram o ensino fundamental e apenas cerca de 17% estão frequentando alguma atividade educativa”. Isso significa que o direito constitucional não alcança todas as pessoas, pois o Estado não lhes garante a universalidade – direitos que valem para todos, ou seja, nenhuma condição ou situação pode justificar o desrespeito à dignidade humana –, nem a indivisibilidade – todas as pessoas têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, isto é, não há fracionamento ou redução, sem a obrigação de abrir mão de um direito para acessar outro.

Oportunizar educação e garantir acesso a todos é um desafio permanente para o Brasil, sobretudo atender a grupos sociais distintos, como é o caso da população penitenciária. Como uma forma de abrandar essas falhas de estruturas políticas, social e orçamentária, criam-se projetos e leis que trazem algum conforto para os governantes, afinal, estão oferecendo o que determinam as leis. Em meio ao

caos estrutural da organização e administração carcerária, nasceu o Projeto “Remição pela Leitura”, no qual se pautou essa Sequência Didática Expandida.

Não é impossível pensar a prática de leitura literária apenas do ponto de vista legal, mas como uma ação educacional que oportuniza saberes, conhecimento e expansão das práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, a literatura tem uma importante função na formação das pessoas, pois atua como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante (CANDIDO, 1985).

A proposta de letramento a partir de uma Sequência Expandida é uma forma de despertar as potencialidades de leitura e compreensão do leitor, passando pelos âmbitos político, educacional, cultural e social, por isso:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

A equipe docente responsável pelo planejamento das leituras no projeto de remição são professoras de Língua Portuguesa e apresentam, em suas práticas de sala de aula, ações pedagógicas a respeito da leitura, com suas variáveis situacionais construídas histórica e culturalmente, mas quase sempre pautadas na leitura linear, sem muitas inferências e interação dialógica com outros textos e gêneros. Por isso, a Sequência Didática Expandida propõe uma inovação para a leitura literária. As sugestões apresentadas relacionam-se com leituras diversificadas e com gêneros textuais distintos, uma vez que a literatura dialoga com outras áreas, além de apresentar “uma prática diferenciada com o conteúdo estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) constitui forte influxo capaz de aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber” (PARANÁ, 2008, p. 77).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PARANÁ, 2006), o ensino de literatura e de outras artes visa, sobretudo, ao cumprimento do inciso III da Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ainda, o documento ressalta que, prioritariamente, o ensino de literatura deve formar o leitor literário, “melhor ainda, de ‘letrar’ o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006).

Espera-se que a sugestão da Sequência Didática Expandida, a partir da obra *O meu pé de laranja lima*, possa ampliar as práticas pedagógicas das professoras para o trabalho do letramento literário, redimensionar as ações da equipe pedagógica nos projetos de leitura e aprendizagem e, principalmente, despertar, desvelar e informar aos educandos as premissas legais de que não é o direito à educação formal que os tornará mais humanos, mas que, por serem humanos, têm o direito à educação em todas as instâncias de sua institucionalização, mesmo estando em uma situação de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS¹⁰

ANTUNES, Irlandé. **Análise de texto**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Aulas de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://migre.me/q14FZ>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://migre.me/q2bTK>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2011a. p. 1. Disponível em: <<http://migre.me/q14HO>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. atual. e rev. Brasília: Plataforma Dhesca, nov. 2011b. (Coleção Manual de Direitos Humanos, v. 7).

CANDIDO, Antônio. Literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1985. p. 27-50.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 2008. Disponível em: <<http://migre.me/q3VXc>>. Acesso em: 30 maio 2014.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**: clássico. Tradução e adaptação Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2001.

LAGO, Ângela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática. 2003.

NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude**. Disponível em: <<http://migre.me/q3VRe>>. Acesso em: 30/ maio/ 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

¹⁰ Os links/urls foram encurtados pelo MIGRE.ME. Disponível em: <<http://migre.me/criar-url/>>.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <<http://migre.me/q31MQ>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Lei n.º 17.329, de 8 de outubro de 2012. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, ed. 8814, 8 out. 2012. p.10-11. Disponível em: <<http://.migre.me/q1LOT>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PETRO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso Social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teoria e prática de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 17-35.

RUSSO, Francisco. **Meu querido inimigo**. Filme Meu pé de laranja Lima. Críticas de cinema. 2012. Disponível em: <<http://migre.me/q3QEh>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. 2. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5. ed. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. 100. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

ANEXOS

Anexo A - Pisos recebidos durante a aplicação do Produto Educacional

Projeto Remissão Pela Escritura

Bom noite, professora, estou
entregando este piso, para agradecer
a sua oportunidade de um novo
projeto, mas eu vou continuar
fazendo aqui eu ja estou, muito
obrigado, uma boa noite

X402

Eu,

4ª GALERIA = Xadrez = 402

Estou entregando este
livro do novo projeto
de Resenha. Pois eu
quero continuar no
o projeto que estou
fazendo a outra
Resenha que não precisa
tr nas reuniões nas
4ªs Feira a noite.
Pois não posso tr tra-
balho o dia inteiro
e chego cansado.
Deixa eu na outra
Resenha. Agradeço
pela compreensão.

Anexo B – Textos Produzidos pelos alunos

Leivo Pé de Laranja Lima
autor:

Pelo conteúdo da história do menino zezé eu me sinto fazendo uma viagem a meu passado.

Eu vim de uma família humilde, honesta e trabalhador.

Quando eu tinha meus seis anos, eu gostava muito de fazer o que meu irmão mais velho fazia, mas por muitas vezes eu fazia de minha maneira e não acabava dando certo.

Minha mãe dizia que nós na casa de meu avô para ir trabalhar e quem cuidava de nós, fora meus avós era minha irmã.

Eu me lembro que nessa época eu ainda não gostava de ir à escola.

Me lembro também que saía bem cedo com meus irmãos para ir a quitanda buscar, legumes e frutas que por estarem com uma parte estroagada as pessoas não compravam.

Me identifico também por muitas travessuras, como ele.

Com o tempo eu conheci um amigo imaginário que eram meu brinquedo predileto.

O nome desse brinquedo era homem do desenho thunder cats.

Com esse brinquedo eu falava, brincava e ficava por várias horas em um comodo de nossa casa, me esquecia das dificuldades de nossa vida.

Conheci um amigo também que vendia leite e pão, mas no começo eu, também não gostava dele como o menino zezé.

Um dia nós saímos para catar papelão, e eu acabei cortando meu pé com um caco de vidro.

E adivinha quem ajudou minha mãe com as despesas da farmácia. Foi este amigo leiteiro quem eu não gostava.

E desde de então toda vez que ele ia entregar o leite e o pão num barzinho perto de minha ca.

sa ele sempre deixava o meu e de meus irmãos.
~~Teve~~ Teve uma certa vez que eu também queria um
brinquedo, e minha mãe não podia comprar,
então eu comecei a vender sorvete, só que a caixa
era maior que eu, isto aconteceu eu tinha meus
sete anos.

Foi por meio desta ventade desse brinquedo que co-
nheci a minha família adotiva e eles cuidaram
de mim até eu se casar.

Minha infância foi sofrida, mas ao mesmo tempo
boa.

Pois conheci este amigo luteiro, que hoje não está
mais entre nós.

Tenho saudades do meu bonequinho, meu amigo i-
maginário, saudades do meu amigo luteiro e mui-
ta saudades de minha infância.

Anexo C – Textos Produzidos pelos alunos

1º versos / maio

Eu me identifiquei com o livro nas partes que me fez lembrar da minha infância.

É das coisas em comum acontecidas com zezé, das artes que eu fazia, das chineladas que levei, de quando meus avós contavam histórias pra mim.

De quando minhas tias e primas me perboronavam com bolos e doces pra eu não contar nada pra meus avós, que elas estavam nomeando os vendedores.

É eu como mãe era todo chantageira eles quando queria alguma coisa, só conta tudo pra vó que você tá brincando aquele moleque.

De quando meu avô me deu um muda de um pé de manga, pra que eu plantasse e cuidasse dele, eu cuidava oquendo todos os dias, com medo porque ele me disse que o pé de manga morre e eu também morria.

Dei risada de mim mesmo, depois de o duto eu tive que cortar o pé de manga.

Das brincadeiras de burquinha de figurinha, pisa pipá etc.

De quando pagava realina no busão vindo da escola,

Das dificuldades que passamos porque aquele tempo as coisas eram muito difíceis, mesmo não chegando nem aos pés do que zezé

Anexo D – Textos Produzidos pelos alunos

402

reverso/Junho

livro = O meu pé de laranja lima
autor =

O meu pé de laranja lima me revela uma história muito legal, me fez eu lembrar o tempo de criança; no momento que li essa história, eu pude viajar no meu tempo de criança em que eu tinha em minhas imaginação e sonhos imaginários semelhante a do zezé. Meus sonhos imaginários eram olhar para o céu quando passavam um avião voando e sonhava um dia poder voar quando eu brincava com os carinhos eu imaginava um dia eu ser motorista para viajar quando eu brincava com o trator eu também queria ser tratorista, quando eu brinca-va com a pá carregadeira eu também sonhava em trabalhar isso quando eu crescesse.

Em todas essas imaginações e sonhos de criança após de adulto, a vida me fez eu realizar em ser operador de máquina pá carregadeira e ser

cominhos, correto e levar para o Paraguai; fez 28 anos que eu venho sofrendo e apanhando não de meus familiares como seze mais das consequência dos meus erros e até sendo injustificado por situações e erros que não cometi.

Todos esses sofrimentos e a dor que o carcere me proporcionou fez eu conhecer pela dor o amor que o nosso Criador e Deus do universo deu como exemplo de amor dando seu único filho pelo nossos pecados. Foi pela dor que eu descobri a minha importância as pessoas que eu amo, só depois de tanto sofrimento que percebi o quanto meus pais me ama, minha esposa filha por nunca ter me abandonado, eles também nunca concordaram com os meus erros.

O Pi de laranja lima pra eu foi muito gratificante me fez eu lembrar minha infância e viajar com imaginação e sonho de criança, viajar em minha própria história, trouxe-me uma reflexão que todo o sofrimento e dor tem um propósito na vida de ser humano.

Anexo E – Textos Produzidos pelos alunos

Mês de Junho!

nome →

livro → Os Miseráveis. Autor →

O livro retrata a história de Jean Valjean um homem que ficou 19 anos preso, trabalhando em serviço pesado após roubar pão para dar a sua família que estava em necessidade.

A história se passa em 1815 na França num tempo de revolução política, numa época cheia de conflitos em busca da igualdade.

Depois de tanto tempo preso Jean Valjean perde sua esposa se tornando uma pessoa sóia, mancando pois a vida era muito dura.

Após sair da cadeia Jean viaja em rumo a cidade de Pantaliér, ao parar em uma cidade em busca de refúgio para descansar é expulso de vários ~~países~~ países, pois seu passado é conhecido por muitos.

Ele encontra refúgio na casa de um bispo da cidade que o acolhe com compaixão e amor sem preconceito e julgamento com seu passado.

Jean Valjean apesar de ser acolhido e cido, trata todo como ser humano pelo bispo, comete um roubo contra ele levando todo sua prata. Ao ser apanhado e levado até o bispo fica surpreso pelo ato de compaixão que ele demonstra com ele, o libertando dizendo que o roubo do roubo faz com que Jean restitua a compaixão se transformando em uma nova pessoa, com uma vida transformada.

Letras de 2011

Jean Valjean com um novo ~~amor~~ e novas ~~atitudes~~ é admirado por todos sempre em busca de ajudar ao próximo, mesmo sendo um procurado pela justiça.

A diferença que Jean temo em sua vida nos ensina a ser pessoas melhores e mudar algumas atitudes.

Apesar de Jean viver em um espaço bem diferente do nosso possui muitas semelhanças como: falta de amor um para com o outro, de se colocar no lugar do próximo, em vez de apenas jogar, acho que hoje em dia (assim como a Bíblia já tinha nos alertado) o amor de muitas esfriou, e assim como Jean em várias situações fez a diferença quando tudo podia ser pior ele surpreendia com o ^{seu} melhor, assim temos que ser com botendo o mal com o bem, isso é a lição que Jean me ensina.