

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARIA HELENA DOS SANTOS PELIZARO

A ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RECLUSÃO

MARINGÁ – PR
2012

MARIA HELENA DOS SANTOS PELIZARO

A ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RECLUSÃO

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Letras,
área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini

MARINGÁ
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

| | |
|-------|--|
| P384e | <p>Pelizaro, Maria Helena dos Santos</p> <p>A escrita do gênero narrativa autobiográfica: uma intervenção pedagógica com alunos da educação de jovens e adultos em situação de reclusão / Maria Helena dos Santos Pelizaro. -- Maringá, 2012. 166 f. : il., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.</p> <p>1. Produção textual. 2. Compreensão de textos. 3. Linguística de texto. I. Zanini, Marilurdes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p>CDD 21.ed. 418</p> |
|-------|--|

MARIA HELENA DOS SANTOS PELIZARO

A ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RECLUSÃO.

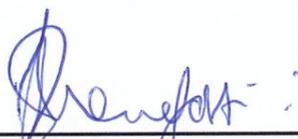
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 10 de setembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marilurdes zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Ao meu esposo e filhos, companheiros inseparáveis. A todos os alunos que traduziram, nos textos produzidos, o empenho e o esforço com o desenvolvimento da linguagem escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que foi fonte inspiradora e conforto em todos os momentos de dúvidas e incertezas.

Aos meus pais, José dos Santos e Conceição M. dos Santos (*in memoriam*), os quais não mediram esforços para que eu tivesse uma boa formação educacional e por me amarem na medida certa, ensinando-me a caminhar.

À minha família, Célio, Fernando e Anny por me incentivarem em todos os momentos, dando o suporte emocional, respeitando as ausências necessárias, ajudando na divisão das tarefas domésticas e, principalmente, por também assumirem este trabalho como parte de um projeto deles.

Aos meus irmãos: Maria Aparecida, Dirce, Carlos, Ruth, Sérgio, Irene, Manoel e seus pares, que, direta e indiretamente, possibilitaram a minha caminhada escolar e sempre depositaram confiança em meus projetos de vida.

À minha orientadora, Marilurdes Zanini, pela orientação, estímulo e, principalmente, por permitir que eu trilhasse o caminho para este trabalho com autonomia, aparando as arestas, sugerindo os acertos, apontando a direção, com gentileza, amizade e confiança.

Aos professores das disciplinas cursadas que, no ofício da docência, mostraram com seriedade, competência e disciplina que o caminho do conhecimento é árduo, mas imensamente prazeroso.

À professora Edina F. Nascimento que prontamente aceitou preparar e desenvolver a oficina dos autorretratos que ilustram a capa do livro publicado.

À professora Arlete C. Defendi que colaborou e sugeriu a releitura da tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, para ilustrar a capa do livro.

Aos professores e funcionários do CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva” que foram parceiros por muitos anos de muitas e profícuas discussões para a oferta de um ensino de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos.

Aos professores e funcionários do CEEBJA “Professora Tomires Moreira de Carvalho” que colaboraram, direta e indiretamente, na realização deste trabalho, dando sugestões, incentivando, dividindo angústias e colaborando com a realização das atividades.

À minha prima, Maria Aparecida, que me ajudou a preparar a documentação para a efetivação da matrícula, com prontidão e incentivo, familiarizando-me com o árido e fascinante mundo da informática.

Às amigas que nasceram durante este período do mestrado, umas mais distantes, outras mais próximas, mas que ficarão plantadas no jardim das boas e saudosas lembranças.

Aos amigos: Simone, Maria Adelaide, Juliana, Raquel, Selson, Marcia, Maria de Lourdes, Rejone, Roberto, Adélia e Marlene que leram e apontaram sugestões nos artigos produzidos.

À Janete, pela paciência, cordialidade e alegria em prontamente atender-me, quando precisei de seus serviços na copiadora.

A todas as amigas que venceram o tempo e a distância e são presentes em minha vida, dando apoio, carinho e compreensão: Eva, Júlia, Biju, Marli, Elenir, Sonia, Paula, Midori, Lurdinha, Regina, Lucinha, Marlene, Simone, Sandra, Lourdes, Miriam...

Enfim, e, sobretudo, aos alunos da EJA, que suscitaram a busca por caminhos metodológicos que fossem significativos para o ensino de Língua Portuguesa.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas).

PELIZARO, Maria Helena dos Santos. **A escrita do gênero narrativa autobiográfica: uma intervenção pedagógica com alunos da educação de jovens e adultos em situação de reclusão.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa-ação, no contexto da Linguística Aplicada, de cunho qualitativo-interpretativo, volta o seu olhar para alunos do Ensino Fundamental e Médio do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens de Adultos “Professora Tomires Moreira de Carvalho” EFM, que funciona no interior da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM). A escolha por esse espaço educacional se deu por eu atuar como professora da área de Língua Portuguesa, nessa escola; e, por estar à frente desse trabalho, despertou-me o interesse em desenvolver uma pesquisa que pudesse responder à seguinte pergunta: Como posso contribuir para um ensino-aprendizagem de escrita em língua materna mais significativo a sujeitos adultos em situação de reclusão? Assim, o objetivo desta dissertação é contribuir, em termos gerais, com as reflexões sobre o processo de escrita em contextos de sala de aula, que toma o texto como lugar de interação social que se concretiza nos gêneros textuais. Para tanto, a fundamentação teórica ancora-se na concepção interacionista de Bakhtin e Volochinov (1990), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988, 2001), que apresentam a linguagem como forma de interação entre os sujeitos e o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, a opção metodológica - oficinas pedagógicas de Freinet (1991) e Elias (1997), discutidas e organizadas por Zanini (2008), entre outros estudiosos, justifica-se por considerá-las uma atividade pedagógica em que interagem professores e alunos, visando ao trabalho coletivo compartilhado. A especificidade dos alunos envolvidos justifica a escolha do gênero textual narrativa autobiográfica por proporcionar aos sujeitos um melhor conhecimento de si próprios, a ampliação do seu conhecimento do mundo e a ressignificação de fatos vivenciados. Ao final do processo, constato - como provam os resultados obtidos - que houve desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos em relação à leitura e à escrita, uma vez que os textos produzidos demonstram atendimento às especificidades do gênero, tanto no que se refere à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo de linguagem, quanto à função social desse gênero. Ao assumirem o direito à palavra escrita, o seu dizer está relacionado às circunstâncias de sua produção e, assim, têm o que dizer, razões para dizer, compreensão de como dizer e quais os interlocutores de sua produção. Concluo que a maneira de propor as atividades de escrita interferiu de modo significativo nos resultados alcançados, porque os alunos demonstraram atitude responsiva adequada à proposição do trabalho solicitado. Além disso, atende ao objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o fazer pedagógico no processo ensino-aprendizagem de escrita em língua materna que urge por encaminhamentos metodológicos que possibilitem um ensino centrado na interação, mais significativo na formação dos educandos para o exercício de sua cidadania.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica. Oficina de produção textual. Situação de reclusão.

PELIZARO, Maria Helena dos Santos. **Writing the autobiographical narrative genre: a pedagogical intervention with young and adult students in prison.** 2012. 166 f. Dissertation (Master of Letters) - State University of Maringá, Maringá, 2012.

ABSTRACT

This action research, which is situated in the Applied Linguistics field and has a qualitative and interpretative nature, turns its focus to Elementary and Secondary Level students from the *Centro Estadual de Educação Básica de Jovens de Adultos "Professora Tomires Moreira de Carvalho" EFM*, which operates inside the *Penitenciária Estadual de Maringá (PEM)* – the State Penitentiary of Maringá. The choice for that school setting was based on the fact that I work as a Portuguese Language teacher there, and being in charge of that function has raised my interest in developing some research, which could give me the answer to the following question: How can I contribute to a more significant mother tongue teaching and learning process with adult individuals in prison situation? Thus, the main goal of this dissertation is to contribute, in general terms, to the reflections about the process of writing in the classroom context, which takes text as a social interaction place, materialized in text genres. To this end, the theoretical foundation is anchored in Bakhtin and Volochínov (1990), Bakhtin (2003) and Vygotsky (1988, 2001)'s interactionist conception, which present language as a form of interaction between individuals and the teacher, who acts as facilitator for the teaching and learning process. By its turn, the methodological choice - Freinet (1991) and Elias (1997)'s pedagogical workshops, organized and discussed by Zanini (2008), among others, is justified by being considered a pedagogical activity in which teachers and students interact, in order to work in a collective and shared way. The specific characteristic of the participant students explains the choice for the autobiographical narrative text genre, for it provides individuals with a better understanding of themselves, the broadening of their world knowledge and the reinterpretation of facts they have experienced. At the end of the process, I note - as evidenced by the results - that the students' communicational competences have evolved, when it comes to reading and writing, since the produced texts show compliance to the genres specificities, both in terms of compositional structure, thematic content and language style, and in terms of the social function of the genre. In assuming the right to the written word, their discourse becomes related to the production circumstances and, as a consequence, they understand what to say, reasons to say it, the comprehension of how to say it and who the interlocutors for that production are. The conclusion is that the way a writing activity is proposed interferes significantly with the results, since the students demonstrate an adequate responsive attitude to the proposal of the requested work. In addition, this research reaches the purpose of contributing to the reflection about the pedagogical activity in the mother tongue writing teaching and learning process, which urges for methodological paths that can allow teaching to be interaction-centered, more significant to the educative process of the students, in order for them to exercise their citizenship.

Keywords: Autobiographical narrative. Writing workshop. Prison situation.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | Voltando à infância | 85 |
| Figura 2 | Letra da canção Caçador de mim, de Milton Nascimento, ilustrada | 86 |
| Figura 3 | Atividades sobre a canção Caçador de mim, de Milton Nascimento | 87 |
| Figura 4 | A escola em minha vida | 95 |
| Figura 5 | Texto Autobiografia, aluno de EJA e Atividades | 97 |
| Figura 6 | Textos autobiográficos de Patativa do Assaré e atividades | 100 |
| Figura 7 | Capa do livro | 104 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Dados levantados em relação às condições de produção | 115 |
| Gráfico 2 | Dados levantados em relação ao conteúdo temático | 117 |
| Gráfico 3 | Dados levantados em relação ao estilo de linguagem | 119 |
| Gráfico 4 | Dados levantados sobre a construção composicional | 121 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| Quadro 1 | Número de internos em atividades educacionais por Estados | 25 |
| Quadro 2 | Presos sob custódia da SEJU por regime e sexo | 27 |
| Quadro 3 | Presos por faixa etária e sexo | 27 |
| Quadro 4 | Presos por grau de escolaridade e sexo | 28 |
| Quadro 5 | Estabelecimentos penais do Estado do Paraná | 28 |
| Quadro 6 | Estrutura da educação formal no Departamento Penitenciário do Paraná / 2011 | 30 |
| Quadro 7 | Dados sobre os internos da PEM | 35 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS DO TRABALHO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO | 18 |
| 1.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL | 18 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO PARANÁ | 27 |
| 1.3 A ESCOLA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DE MARINGÁ | 30 |
| CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO: SITUANDO O PERCURSO | 39 |
| 2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO PARANÁ ... | 39 |
| 2.2 A LINGUAGEM EM UMA DIMENSÃO SOCIAL | 42 |
| 2.3 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA | 45 |
| 2.4 PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA | 55 |
| 2.4.1 Prática de leitura | 55 |
| 2.4.2 Prática de oralidade | 60 |
| 2.4.3 Prática de escrita | 62 |
| 2.4.4 Prática de análise linguística | 64 |
| CAPÍTULO 3 – CONFLUÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA | 69 |
| 3.1 ABORDAGEM TEÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS | 69 |
| 3.2 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA | 73 |
| 3.3 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS | 76 |
| CAPÍTULO 4 – OPÇÃO METODOLÓGICA NA AÇÃO PEDAGÓGICA | 79 |
| 4.1 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA SOBRE O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO | 79 |
| 4.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DA OFICINA PEDAGÓGICA | 80 |
| 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO PROCESSO ... | 82 |
| 4.3.1 Delimitação do tema | 84 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.3.2 | Iniciando o trabalho: atividades de motivação | 84 |
| 4.3.3 | Atividades de leitura desenvolvidas na oficina | 92 |
| 4.3.4 | Atividades de escrita desenvolvidas nas oficinas | 102 |
| 4.3.5 | Tarde de autógrafos | 104 |
| 4.4 | UM EXEMPLO: A VISUALIZAÇÃO DOS RESULTADOS NO PRODUTO DO ALUNO – ANÁLISE | 105 |
| 4.5 | SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS ... | 113 |
| 4.5.1 | Resultados obtidos em relação às condições de produção | 114 |
| 4.5.2 | Resultados obtidos em relação ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à construção composicional | 116 |
| | CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO: ÚLTIMOS PASSOS DO TRABALHO | 122 |
| 5.1 | QUANDO A BUSCA É O CAMINHO | 125 |
| | REFERÊNCIAS | 128 |
| | APÊNDICES | 136 |
| | ANEXOS | 140 |

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS DO TRABALHO

Enveredar nas questões relacionadas ao ensino da língua materna, na atualidade, esbarra não apenas nos enfoques teórico - metodológicos que as pesquisas apresentam, mas também, na importância social de um ensino de qualidade.

Sabe-se que no espaço das salas de aula confluem - ou deveriam confluir - concepções de ensino, de língua e de linguagem, as quais, atendendo, ou não, às proposições das Diretrizes Estaduais de Educação, organizam o ensino de língua materna no País. Na esteira dessa macroestrutura educacional, visualizam-se muitas propostas bem sucedidas, outras em fase de construção e tantas outras estagnadas no repasse dos conhecimentos acumulados.

Das iniciativas governamentais, os Exames Nacionais: Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil são iniciativas bem sucedidas na busca de uma linearidade de concepções, as quais vêm empreendendo movimentos favoráveis para revisão das práticas pedagógicas por parte das Secretarias de Estado de Educação e as demais parcerias no projeto educativo dos Estados. Os números veiculados na mídia impressa e televisiva causam inquietação entre os envolvidos. Fica evidente, pelos resultados obtidos nesses Exames Nacionais, que, sem as habilidades de leitura e de escrita não se processam as informações das diversas áreas do conhecimento, abortando a possibilidade de autonomia do educando de participar competitivamente nas relações de poder impostas pela sociedade.

Essas reflexões, que abarcam a experiência acumulada ao longo de vinte e cinco anos, atuando como docente na disciplina de Língua Portuguesa, dos quais, vinte anos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA, motivaram-me a enfrentar as dificuldades vivenciadas em sala de aula, visando a uma prática docente que concretizasse o uso da linguagem como ação social entre os sujeitos. Nesse contexto de EJA, em especial, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Professora Tomires Moreira de Carvalho” - Ensino Fundamental e Médio, da Penitenciária Estadual de Maringá - PEM, onde atuo como docente na disciplina de Língua Portuguesa, senti a necessidade de intervir de forma mais coerente com as teorias acumuladas, via leitura e de participação em cursos na situação de ensino-aprendizagem para este público, que passa a ser alvo desta dissertação.

Estar à frente deste trabalho despertou-me o interesse em desenvolver uma pesquisa que, além dos objetivos educacionais, envolvesse uma questão social. Percebia que era preciso trazer a voz desse aluno a público, revelando a importância da educação dentro do

sistema penal, uma vez que se confunde a oferta do ensino nos espaços penais como privilégio e não como direito que todo cidadão possui e lhe é assegurado pela constituição brasileira.

Escolhido o público alvo da pesquisa, questionei-me: Como posso contribuir para um ensino de língua escrita materna mais significativo a sujeitos adultos em situação de reclusão? Essa pergunta direcionou o conteúdo a ser abordado e a forma de fazer a intervenção pedagógica. Para isto, refleti sobre a orientação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p. 63) que apontam:

A língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência em sua elaboração final.

O trabalho com a língua, a partir da linguagem em uso, se dá ao tomar os mais variados gêneros de circulação social, como modalizadores para que o aluno entre em contato com outras formas de constituição de linguagem e perceba as marcas específicas de cada gênero em particular, ou seja, como outras pessoas articulam o seu projeto de dizer. Dos diversos gêneros de circulação social, selecionei o gênero narrativa autobiográfica, por considerá-lo significativo para os educandos de uma unidade penal, uma vez que se entendia ser uma forma de levá-los à reflexão sobre como a trajetória histórica determinou a história de vida de cada um deles e como poderiam dar continuidade em suas vidas.

Para desenvolver a intervenção pedagógica, fiz uma transposição didática que confluiu teoria e prática, à luz da linguística aplicada, uma vez que, ao detectar o problema de uso da linguagem desses sujeitos, procurei socorrer-me de teorias que viabilizassem a solução. Por se tratar de um problema de escrita, essa transposição se concretiza em oficinas de leitura e de produção de textos. A escolha dessa metodologia de ensino justifica-se por considerá-la um espaço de interação entre professores e alunos que prevê o trabalho coletivo compartilhado. Nas oficinas, toma-se o texto como unidade e o gênero textual como objeto de ensino.

De natureza qualitativa - analisa o processo - e interpretativa - os fatos são apresentados e justificados por certo grau de subjetividade, uma vez que o pesquisador faz parte do contexto, este trabalho consolida a pesquisa - ação.

Para isso, constroem-se os seguintes objetivos:

Geral: Refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita em contexto de reclusão, a fim de que os sujeitos reconheçam a adequação de textos às situações concretas de uso da linguagem.

Específicos:

1) transpor didaticamente teorias que relacionam o uso da língua ao seu aprendizado, em prática pedagógica que toma o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua escrita materna.

2) relatar o desenvolvimento de uma oficina de leitura e de produção textual que toma o gênero textual narrativa autobiográfica como objeto de ensino de língua materna, cujo objetivo compartilhado é a produção de um livro com a coletânea de textos produzidos pelos sujeitos da ação pedagógica.

3) analisar criticamente a prática pedagógica face ao ensino-aprendizagem da produção textual com sujeitos em situação de reclusão.

Ao procurar cumprir esses objetivos, constato que há vinte anos o espaço para a discussão e efetivação de um ensino que contemple a linguagem como interação social é o desejo daqueles professores envolvidos com o ensino da língua viva no interior da sala de aula.

Este é o ponto para o qual se dirige esta pesquisa. Afinal, se os documentos indicam de certa forma a direção a seguir, se o problema no ensino de língua materna já foi detectado, mediante os resultados das pesquisas sobre a deficiência em leitura e escrita apresentada pelos alunos, depois de anos na escola, por que a situação no ensino da disciplina permanece inalterada?

As respostas a estes questionamentos são muitas. Uma delas diz respeito ao que é sabido pela maioria dos envolvidos no projeto educativo: falta de investimento ou, por vezes, de interesse dos beneficiados, em uma formação de qualidade para os professores, que acabam repetindo os encaminhamentos do material didático em uso, sem muita ou nenhuma reflexão. Os que ousam, e são muitos, partem do esforço próprio por entender e refletir sua prática, interpretando a concepção que subjaz nas propostas curriculares e no material de apoio pedagógico.

Para a construção da base teórica deste trabalho, recorri a Bakhtin e Volochinov (1990), Bakhtin (2003) e Vygotsky¹ (1988, 2001) que apontam a linguagem como mediadora da interação verbal entre os sujeitos constituídos socialmente. Para Bakhtin e Volochinov

¹ Dada a divergência de grafia do nome Vigotski, adoto para esta dissertação a grafia Vygotsky.

(1990), o signo linguístico não existe fora do seu funcionamento social; a língua, portanto, se concretiza na interação entre locutor e interlocutor, sujeitos da enunciação, para os quais a situação concreta determinada pelas condições de produção vai imprimir a forma de realização da enunciação que se realiza nos diversos gêneros textuais. Também para Vygotsky (1988) as interações sociais são necessárias para que o indivíduo, por meio da linguagem e da mediação, construa o conhecimento. Além desses teóricos, foram tomados outros estudiosos da linguagem, tais como: Geraldi (1985, 2003), Koch e Elias (2008, 2009), Garcez (1998), Marcuschi (2008, 2010), Sobral (2009), Antunes (2003, 2007, 2009), Zanini (2008, 2009), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi e Ohuschi (2007), os quais têm colaborado com as reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita.

Para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, o aporte teórico foi baseado nos fundamentos de Freinet (1991) e Elias (1997) e dos estudiosos que desenvolveram reflexões e práticas pedagógicas que tomaram a atividade compartilhada entre teoria e prática como forma de abordagem das práticas sociais de leitura, escrita e análise linguística: Pazini (2004), Benites e Pereira (2004), Martha (2004) e Zanini (2008).

Para viabilização deste trabalho, apresento os procedimentos metodológicos utilizados:

- Construção do referencial teórico;
- Transposição didática: planejamento da oficina;
- Desenvolvimento da oficina;
- Análise de um dos textos da coletânea;
- Síntese dos resultados obtidos nos textos produzidos.

Para facilitar a leitura, esta dissertação está organizada da seguinte forma:

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS DO TRABALHO - Abre a discussão, orientando o leitor para a construção de sentidos do trabalho.

O **Capítulo 1 - CONTEXTO HISTÓRICO** - apresenta o percurso histórico da educação penal, abrindo-se espaço para um delineamento histórico sobre a educação no sistema penal brasileiro até a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de reclusão nesses estabelecimentos penais.

O **Capítulo 2 - APORTE TEÓRICO: SITUANDO O PERCURSO** - apresenta a base teórica que subsidia a pesquisa: breve histórico do ensino de língua materna no Paraná - apresenta algumas reflexões sobre o ensino de língua materna a partir de 1990 até a

implantação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, em 2008; a linguagem em uma dimensão social - descreve o aporte teórico sobre a teoria da enunciação; a concepção interacionista de linguagem no processo de leitura e de escrita - apresenta os conceitos básicos trazidos pela concepção interacionista, traçando um paralelo entre Bakhtin e Volochinov (1990), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988, 2001): monologização/internalização; mediação/dialogismo; interação verbal; situação concreta de produção e gênero do discurso. Completa-se esse capítulo com a visão de Geraldi (2003) ao explicar os conceitos bakhtinianos sobre as condições de produção textual; práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística e algumas reflexões sobre o fazer pedagógico dessas práticas sociais no espaço de sala de aula.

O Capítulo 3 - CONFLUÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA- aborda os gêneros à luz dos pressupostos de Bakhtin (2003) e dos estudiosos da atualidade; abordagem teórica sobre os gêneros textuais - apresenta a base teórica dos gêneros textuais a partir das formulações bakhtinianas e dos estudiosos da atualidade: Marcuschi (2008), Antunes (2009) e Sobral (2009); a abordagem teórica sobre o gênero autobiografia - descreve as características específicas desse gênero a partir da teoria do gênero: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional; as oficinas pedagógicas - apresenta as bases teóricas que deram suporte para utilização dessa forma de transposição didática.

O Capítulo 4 - OPÇÃO METODOLÓGICA NA AÇÃO PEDAGÓGICA - apresenta o projeto e o desenvolvimento da oficina de leitura e produção de texto, utilizada como opção metodológica para a intervenção pedagógica, com o público alvo selecionado para este trabalho. Além disso, apresenta a análise de um dos textos da coletânea, para exemplificar o processo desenvolvido até chegar ao texto da versão final, apresentado no livro que foi publicado. Apresenta, também, uma síntese dos resultados obtidos em relação a todos os textos produzidos pelos alunos.

No Capítulo 5 – CONCLUSÃO: ÚLTIMOS PASSOS DO TRABALHO - Aponto algumas reflexões sobre a forma de transposição didática escolhida e sua valia na produção textual acerca dos objetivos percorridos. *Quando a busca é o caminho* - espaço em que apresento algumas reflexões sobre o meu envolvimento no percurso de realização deste trabalho.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo procuro, por meio de informações colhidas em documentos oficiais, traçar, sucintamente, o contexto histórico sobre a oferta da educação no sistema penal brasileiro. Busco, ainda, refletir sobre os percalços dessa oferta até a aprovação das Diretrizes Nacionais de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Para aproximar de nossa realidade, apresento os caminhos percorridos pela educação no sistema penal do Paraná, descrevendo, a partir de dados estatísticos, o perfil da população carcerária no Estado. Para caracterizar o espaço onde se desenvolveu a intervenção pedagógica para esta pesquisa, apresento a escola da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), CEEBJA “Professora Tomires Moreira de Carvalho”, que funciona no interior dessa unidade penal, abordando o histórico de sua implantação, com enfoque nos dados estatísticos relacionados aos educandos que frequentam este espaço educacional.

1.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENAL

Refletir sobre a educação intramuros seja no sistema penal, como medida para a ressocialização do indivíduo, seja nos centros de socioeducação, como intervenção socioeducativa, exige um olhar para a história da educação nesses espaços de privação de liberdade. Para Venor Muñoz, relator especial da ONU para o Direito à Educação, em entrevista ao Boletim Ebulição (2006), a educação é um direito inegável a qualquer cidadão, e afirma:

Seja qual for o modelo carcerário, a educação constitui um direito humano que deve ser garantido às pessoas privadas de liberdade. No caso das pessoas menores de idade, trata-se de um direito irrenunciável e de uma obrigação compulsória do Estado e especialmente da administração carcerária. No caso das pessoas maiores de idade, trata-se de um direito que deve ser garantido e promovido como um recurso efetivo e concreto para uma vida digna (MUÑOZ, 2006, f. 3).

No entanto, essa forma de conceber a educação, nos espaços de privação de liberdade como direito humano, nem sempre encontrou respaldo em ações concretas, conforme referendado pelo processo histórico que passo a descrever, ainda que de forma muito breve. Nesta reflexão, o enfoque é a educação no sistema penitenciário brasileiro com ênfase no Estado do Paraná. Não me detenho, portanto, nos centros socioeducativos para adolescentes infratores ou em conflito com a lei, em razão de um recorte sobre o tema.

A abordagem da educação nos sistemas prisionais está intimamente ligada à problemática da oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Brasil, pois é a partir dessa modalidade da educação nacional que se organizam os processos educativos no interior dos presídios. Sobre essa oferta, Chilante e Noma (2010, p. 5) asseveram que “no que se refere à educação de jovens e adultos, encontramos restrições históricas do direito à educação”. Isto se justifica pela descontinuidade de políticas públicas que venham suprir a situação precária do atendimento a essa modalidade da educação.

A partir do PARECER Nº 4 de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovado em nove de março de 2010 e de outras leituras, foi possível fazer um breve levantamento histórico da educação nos sistemas penais brasileiros, o qual apresenta uma visão abrangente sobre os percalços pelos quais passou e certamente passará a normatização na forma de oferta da educação nesses espaços.

A prática de reter indivíduos em espaços penais para afastá-los do convívio social é uma medida que vem desde a antiguidade. Conforme PARECER Nº4/2010 “o isolamento era uma forma de assegurar a aplicação de castigo prescrito - tortura, morte, deportação, venda como escravo ou pena de galés dentre outras” (BRASIL, 2010).

O encarceramento como forma de punição surgiu no século XVIII em consequência do desenvolvimento do capitalismo e foi se transformando no que conhecemos na atualidade com as funções de punir, defender a sociedade do mal feitor e corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade. Segundo o PARECER Nº 4/ 2010, essas três funções se coadunam com a aplicação das penas: para cada tipo de crime, aplica-se uma porção maior ou menor de pena de restrição de liberdade. No entanto, a simples medida de reclusão não atingiu seu objetivo, pois ao invés de promover a reeducação dos criminosos, acabou por gerar a escola de criminalidade, culminando no aumento dos crimes e na reincidência de criminosos aos sistemas penais. Este estado de coisas veio demonstrar a inoperância do sistema penal que se mostrou incapaz de reeducar os criminosos, devido a vários fatores, entre eles, limitação de recursos financeiros e humanos; instabilidade política; estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias; e más condições estruturais e humanas. Todos esses fatores acabam por

delinear uma forma de pensamento coletivo de que o marginal não merece um tratamento digno e nem proteção do Estado, estando este conceito presente no sistema penitenciário e na sociedade em geral. Assim, culturalmente, o sistema penal funciona mais como organismo de punição do que de recuperação do detento (BRASIL, 2010).

A educação, neste sentido, que é um direito assegurado pelos instrumentos legais, no interior dos presídios é vista apenas como um privilégio. Segundo Julião (2006), a questão não deve ser colocada dessa forma.

A opção por tirar uma grande massa da população que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio - como querem alguns, mas proposta que atende os interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2006, f. 6).

O Art. 205 da Constituição Federal de 1998 assim pronuncia: “a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família”. No Art. 208 garante: “sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. Entre esses que não tiveram acesso estão jovens e adultos em situação de reclusão.

Visto que a educação é um direito, ela também foi, ao longo da história, um mecanismo de controle, servindo como argumento disciplinar para manutenção da ordem intramuros, conforme procurarei descrever.

Historicamente, o sistema penal, como espaço de encarceramento para punir o criminoso, atingiu seu estágio de falência entre o final do século XIX e meados do século XX. Nesse período, surge a necessidade da educação às pessoas em privação de liberdade, como um direito e como medida ressocializadora para o egresso desses indivíduos à sociedade.

De acordo com Muñoz, o estabelecimento dessa obrigatoriedade é antigo.

O princípio geral encontra-se estabelecido nas Regras Mínimas das Nações Unidas sobre o tratamento dos/as prisioneiros/as de 1955, na qual se estabelece em seu artigo 77 que a educação das pessoas iletradas e dos/as prisioneiros/as deve ser obrigatória. Além disso, estabelece-se que a administração deve prestar atenção especial a educação dessas pessoas. Essa norma mínima dispõe que, sempre que for possível, a educação dos prisioneiros/as deve ser integrada com sistemas educativos do país, de modo que uma vez que se produza o egresso da prisão, as pessoas possam continuar sua educação sem dificuldades (MUÑOZ, 2006, f. 3).

Ainda na mesma entrevista, Muñoz afirma que:

Desde 1955 são desenvolvidos novos instrumentos, ainda que talvez o mais relevante seja o das Regras das Nações Unidas de proteção de jovens privados de liberdade, de 1990. Nesse instrumento está contemplada a realização do direito humano à educação obrigatória das pessoas que se encontram em idade escolar. Além disso, a administração carcerária é obrigada a oferecer facilidades educacionais, como bibliotecas com livros de textos e recreativos. E contempla, ainda, o direito das pessoas jovens a receberem treinamento vocacional (MUÑOZ, 2006, f. 3).

Em relação à educação, nos dois instrumentos oficiais das Nações Unidas, citados por Muñoz: Regras Mínimas sobre o tratamento dos/as prisioneiros/as de 1955 e Regras das Nações Unidas de proteção de jovens privados de liberdade, de 1990, é possível observar que a oferta da educação segue duas orientações diferentes: como medida de reintegração das pessoas privadas de liberdade à sociedade e não como um direito assegurado ao cidadão, sem nenhuma consideração utilitária nem reabilitadora.

Essas Regras Mínimas, de acordo com o PARECER nº: 4/2010, foram estabelecidas no primeiro Congresso da ONU como Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, em Genebra, no ano de 1955. Foi também a partir desse tratado que foi criada a Lei de Execução Penal – LEP (Lei Nº 7. 210, de 11 de Julho de 1984), definidora das condições em que o sentenciado cumprirá a pena. Ela se fundamenta nas ideias da Nova Defesa Social² e tem como base as medidas de assistência ao condenado, procurando não só cuidar do sujeito passivo da execução, com também da defesa social. Assim, propõe assegurar aos presos e internos: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção, às atividades relativas às ciências, às artes, às letras e à tecnologia, entre outros.

Como incentivo às atividades educativas e laborais, essa lei prevê que o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto pode remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

A Lei de Execução Penal, segundo o PARECER nº 4/2010, assevera que:

A implementação de políticas públicas de execução penal do Brasil está a cargo de cada estado, inserindo-se nas chamadas políticas de segurança pública. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea

² A primeira formulação de uma doutrina de Defesa Social coube a Adolfe Prins, no início do século XX. A periculosidade do criminoso, na sua ótica, legitimava a sociedade a restringir e prolongar a privação de liberdade imposta ao delinquente. O pensamento evoluiu durante o século XX. O castigo como panacéia exclusiva para combater o crime passou a encontrar resistências. Outros conceitos e valores, então, foram agregados à antiga concepção, favorecendo o surgimento do que se chamou de Nova Defesa Social, de Filippo Grammatico e Marc Ancel, na metade do século passado.
Informações disponíveis em: <www2.forumseguranca.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2012.

variando de região para região, de estado para estado, devido à sua diversidade cultural, social e econômica (BRASIL, 2010).

Esta citação é reveladora do caos social que presenciamos em noticiários sobre os sistemas penitenciários, bem como da descontinuidade de políticas públicas para esta população especificamente. A realidade é alarmante se olharmos para as estatísticas recentes, disponíveis no PARECER nº4 de 2010.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ) (2009), o Brasil possui 469.546 presos distribuídos em 1.771 unidades penais do país, porém, milhares deles ainda estão em delegacias de polícia. Estima-se que de cada 100 mil habitantes no Brasil, 247 estão encarcerados. [...]. Os estudos sobre o perfil do interno penitenciário brasileiro evidenciam que são em sua maioria: 73,83% jovens entre 18 a 34 anos - idade economicamente produtiva, 93,51% do sexo masculino: 56,43% são pretos e pardos, com uma escolarização deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) e oriundos de grupos menos favorecidos da população (BRASIL, 2010, p.10).

Os dados sobre a educação no mesmo documento apresentam-se assim distribuídos: “segundo o Informativo Penitenciário (Infopen) do DEPEN/MJ (2009), somente 39.653 internos (9,68%) estão estudando no cárcere” (BRASIL, 2010, p. 10).

Os números apontam para uma realidade frustrante já que, desde o 1º Congresso, em 1955, ficou estabelecido que a educação dos/as prisioneiros/as deve ser obrigatória. Em âmbito internacional, este direito encontra-se firmado por dois documentos básicos para a educação em estabelecimentos penitenciários: A Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovado em dezembro de 1948 e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais aprovado em 16 de dezembro de 1966.

Frente aos amparos legais e a não efetivação, na prática, da oferta de educação nesses espaços de privação de liberdade, as discussões não cessam e os debates são contínuos. Assim, o processo de legalidade vai se costurando para juntar as parcerias necessárias e atingir os avanços esperados. Neste percurso histórico que busco alinhar para os interesses dessa reflexão, anoro-me, cronologicamente, em importantes eventos e aprovação de leis que foram possibilitando os avanços até a definição das Diretrizes para Jovens e Adultos em situação de reclusão.

A partir da década de 80 do século passado, temos a Lei de Execução Penal (Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984), que determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer a assistência educacional aos presos. Além desse enfoque geral, descreve os

parâmetros dessa oferta. As falhas observadas, nesse documento, apontam que a obrigatoriedade é instituída apenas para o Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio e a Educação Superior, violando um direito constitucional que postula como dever do estado garantia do ensino médio gratuito e acesso aos níveis mais elevados do ensino. Em 1990, o Conselho Econômico e Social da ONU aprovou novas e importantes resoluções sobre a educação em espaços de privação de liberdade, os quais apresentam as recomendações para o desenvolvimento da pessoa humana por meio de um processo educativo amplo: alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física, formação social, ensino superior e serviços de biblioteca. Segundo essa lógica de ampliação dos direitos de presos e presas, ainda em 1990 mais duas resoluções foram aprovadas. Nelas, ampliam-se e ratificam-se os princípios básicos ao declarar que todos os reclusos segundo o PARECER nº 4/ 2010 “[...] têm direito à participar de atividades culturais” (BRASIL, 2010, p. 12).

Na contramão desses dispositivos legais, a LDB, de 20 de dezembro de 1996, não contemplou a educação em espaços prisionais, sendo posteriormente corrigida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dentre as metas estabelecidas, nesse documento, saliento a que regulamenta a implantação da educação nos espaços de privação de liberdade.

A 17ª prevê a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA de nível fundamental e médio), assim como formação profissional, imputando ao MEC o fornecimento de material didático-pedagógico. A 26ª meta do PNE em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos devam apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a educação básica nos sistemas penitenciários (BRASIL, 2010, p.13).

Assim posto, fica evidente que a oferta da educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é um privilégio e sim um direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira. Conjuguar essas duas forças entre dever e direito é um longo caminho a percorrer, tanto da parte dos organismos políticos, como na cultura do descrédito social imputado a essa população. Todavia, as pressões continuam entre os estudiosos desse campo, os gestores, a partir do próprio caos social do sistema prisional, da sociedade constituída, entre outros. Enquanto isso a busca por uma política nacional é percorrida.

Para Ireland (2006), diretor de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação, “só a partir

de 2004, o governo retoma a sua responsabilidade com a educação prisional” (IRELAND, 2006, f. 4). Afirma também que o olhar do governo federal, em especial o MEC, com a educação penitenciária teve início com a criação do SECAD que tem como missão educacional atender grupos e segmentos sociais excluídos nos últimos séculos.

Em 2005 foi firmado um Protocolo de Intenções entre os ministérios da Educação e da Justiça para implementar uma política nacional de EJA em privação de liberdade que culminou na elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário, a partir de cinco seminários regionais e do primeiro Seminário Nacional sobre a educação nas prisões em parceria com a UNESCO e o Governo do Japão, o qual havia disponibilizado recursos financeiros.

Com a proposição de consolidar a política nacional e ampliar o diálogo, a realização de seminários regionais e nacional se manteve, fortalecendo e respaldando as Unidades da Federação para formularem Planos Estaduais de Educação nas prisões. A importância desses espaços de debate é que foi possível ouvir os vários segmentos envolvidos e fomentar discussões que vieram ao encontro das necessidades de toda ordem - estrutural, pessoal, econômica, física, valorização profissional, entre outras. O fato é que essas discussões vêm alcançando contornos internacionais. Após um longo processo de debates e discussões, em novembro de 2006, foi organizado o Seminário Eurosocial de Educação nas prisões. Nesse evento que envolveu o Uruguai, Argentina, El Salvador, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Peru, Paraguai e o Brasil, resolveram instituir a *Red Latinoamericana de Educacion em Contextos de Encierro - Redlece ou Rede* em português, favorecendo a proposição de políticas públicas que atendam a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida. Além disso, estende essa abrangência aos jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas (BRASIL, 2010).

O evento mais recente e de maior relevância para discussão do tema e fortalecimento para implementação de uma política pública de EJA foi a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA), realizada em 2009, no Brasil. Este encontro estreitou o diálogo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça para implementação de uma política pública de EJA, estendendo a mesma política para adultos em situação de privação de liberdade no país.

Atualmente, a oferta da educação nos sistemas prisionais apresenta um quadro bastante diversificado, variando a forma de atendimento de um estado para outro, em vários aspectos, conforme o PARECER nº 4/2010:

De norte a sul do país, não se pode dizer que possuímos experiências homogêneas de educação em espaços de privação de liberdade. Em geral, são experiências bem distintas, com características particulares de acordo com a região e/ou unidade carcerária. Convivem no país experiências diversas: ensino regular; exame supletivo; projetos e programas de alfabetização diversos; atuação de organismos públicos e de ONGs. Enquanto alguns estados consolidam uma política fundamentada em princípios e metodologias, outros iniciam ainda os seus primeiros passos. Neste sentido, incentivados e auxiliados pelos Ministérios da Educação e da Justiça, algumas experiências estaduais começam um processo de alinhamento a uma proposta política de execução penal (BRASIL, 2010, p. 24).

Para ilustrar o panorama descrito pelo relator desse documento, apresento, no quadro 1, o demonstrativo do sistema penitenciário brasileiro (número e proporção de internos que estudam por Estado).

| Estado | Nº de Presos | Nº de internos em atividades educacionais | Percentual de internos em atividades educacionais |
|---------------------|---------------------|--|--|
| Acre | 3036 | 253 | 8,33 |
| Alagoas | 2168 | 70 | 3,22 |
| Amapá | 1925 | 147 | 7,63 |
| Amazonas | 3507 | 219 | 6,24 |
| Bahia | 8425 | 672 | 7,97 |
| Ceará | 12676 | * | * |
| Distrito Federal | 7712 | 702 | 9,10 |
| Espírito Santo | 6244 | 1361 | 21,79 |
| Goiás | 9109 | 296 | 3,24 |
| Maranhão | 3378 | 29 | 0,85 |
| Mato Grosso | 10342 | 764 | 7,38 |
| Mato Grosso do Sul | 10045 | 401 | 3,99 |
| Minas Gerais | 22947 | 2731 | 11,90 |
| Pará | 7825 | 1276 | 16,30 |
| Paraíba | 8633 | 376 | 4,35 |
| Paraná | 21747 | 2870 | 13,19 |
| Pernambuco | 18888 | 3400 | 18,00 |
| Piauí | 2244 | 341 | 15,19 |
| Rio de Janeiro | 22606 | 3718 | 16,44 |
| Rio Grande do Norte | 3366 | 122 | 3,62 |
| Rio Grande do Sul | 26683 | 1729 | 6,47 |
| Rondônia | 5805 | * | * |
| Roraima | 1435 | 60 | 4,18 |
| Santa Catarina | 11943 | 1145 | 9,58 |
| São Paulo | 145096 | 16546 | 11,40 |
| Sergipe | 2242 | 113 | 5,04 |
| Tocantins | 1638 | 168 | 10,25 |

Quadro 1 – Número de internos em atividades educacionais por Estados.

* Número não informado.

RJ= O valor não informado pelo DEPEN/MJ, mas sim pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
Fonte: Brasil (2010, p. 24 -25).

Esses dados de 2008, apresentados no Quadro 1, demonstram a disparidade de ações educacionais nos Estados brasileiros. Se observarmos o Estado do Paraná, por exemplo, em relação a outros Estados como Pernambuco, Piauí e Espírito Santo, considerados mais carentes economicamente, é possível notar que o percentual de internos em atividades educativas é bem inferior. Esses dados apontam, portanto, para a necessidade de mais ações diretivas para atender a demanda do número de internos que estão fora dos espaços educacionais. Tema que foi amplamente discutido no I Seminário de Educação Prisional do Paraná, realizado em Curitiba, nos dias 12 a 16 de dezembro de 2011. Nesse espaço de fartas discussões, foram apresentadas algumas ações para o enfrentamento do desafio da oferta de educação para a maioria dos sujeitos em situação de privação de liberdade, tais como: construção de espaços físicos, diversificação de projetos educacionais, educação a distância, entre outras.

A oferta da educação intramuros, no país, como é possível observar, revela a descontinuidade da aplicação das orientações no campo legal e, principalmente, apresenta-se em desacordo com os tratados internacionais no campo dos direitos humanos que assegura ser a educação um direito subjetivo fundamental. Para o cumprimento desse direito tanto no aspecto legal como na concretização de medidas políticas é necessária uma proposta política pedagógica nacional de execução penal.

Assim, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 CNE/CEB, vem normatizar em âmbito nacional as ações pedagógicas nesses espaços. Sabemos que entre a aprovação e a aplicação dessa normativa há um longo caminho a ser percorrido, pois a realidade das experiências educacionais entre os estados brasileiros é diversa. Enquanto uns estados apresentam uma organização escolar produtora, outros ainda estão dando os primeiros passos. A heterogeneidade de ações sempre existirá, mas acredito que, finalmente, os avanços aconteceram tendo em vista o que está prescrito no inciso II do Art. 3º dessas Diretrizes:

[...] será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais..

A determinação da fonte de onde advêm os recursos orçamentários para implementação de estruturas educacionais é uma ação política necessária e imperativa para continuidade do processo que, até então, não estava assegurada em documento oficial que responsabilizasse os órgãos gestores dessas políticas públicas.

1.2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO PARANÁ

Antes de traçar o histórico da educação no Estado do Paraná, apresento, a título de ilustração, alguns quadros que mostram dados sobre o sistema penal de nosso Estado extraídos do Plano Diretor do Sistema penal do Paraná para 2011 - 2014 que retratam alguns números estatísticos sobre essa população, especificamente, sobre o número de presos sob custódia da Secretaria da Justiça por regime e sexo (Quadro 2), presos por faixa etária e sexo (Quadro 3), presos por grau de escolaridade e sexo (Quadro 4) e o número de estabelecimentos penais existentes (Quadro 5), para o nosso Estado.

| REGIME | MASCULINO | FEMININO |
|---------------------|------------------|-----------------|
| Regime Fechado | 7.429 | 321 |
| Regime semiaberto | 2.826 | 141 |
| Provisórios | 3.013 | 104 |
| Medida de Segurança | 386 | 24 |
| Total Geral | 13.654 | 590 |

Quadro 2 – Presos sob custódia da SEJU por regime e sexo.

Fonte: INFOPEN, em 31/12/2010.

| FAIXA ETÁRIA | MASCULINO | FEMININO | TOTAL | PERCENTUAL |
|---------------------|------------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 18 a 24 anos | 3.797 | 139 | 3.936 | 27,63 |
| 25 a 29 anos | 3.807 | 132 | 3.939 | 27,66 |
| 30 a 34 anos | 2.501 | 99 | 2.600 | 18,25 |
| 35 a 45 anos | 2.352 | 130 | 2.482 | 17,42 |
| 46 a 60 anos | 1.039 | 82 | 1.121 | 7,86 |
| Mais de 60 anos | 158 | 8 | 166 | 1,18 |
| Total | 13.624 | 590 | 14.244 | 100% |

Quadro 3 – Presos por faixa etária e sexo.

Fonte: INFOPEN, em 31/12/2010.

| ESCOLARIDADE | MASCULINO | FEMININO | TOTAL | PERCENTUAL |
|---------------------|------------------|-----------------|---------------|-------------------|
| Analfabeto | 624 | 39 | 693 | 4,86 |
| Alfabetizado | 857 | 14 | 871 | 6,11 |
| Ens. Fund. In. | 7.595 | 338 | 7933 | 55,69 |
| Ens. Fund. Com. | 1.457 | 29 | 1.486 | 10,43 |
| Ens. M. In | 1.777 | 80 | 1.857 | 13,03 |
| Ens. M. Com. | 1.039 | 69 | 1.108 | 7,78 |
| Ens. Superior In. | 163 | 16 | 179 | 1,26 |
| Ens. Superior Com. | 95 | 5 | 100 | 0,70 |
| Ens. Acima do Sup. | 8 | - | 8 | 0,06 |
| Não Informado | 9 | - | 9 | 0,08 |
| Total | 13.654 | 590 | 14.244 | 100% |

Quadro 4 – Presos por grau de escolaridade e sexo.

Fonte: INFOPEN, em 31/12/2010.

| ESTABELECIMENTO | QUANTIDADE |
|--------------------------------------|-------------------|
| Penitenciárias | 16* |
| Casas de Custódia | 4 |
| Semiabertos 1 feminino, 3 masculinos | 4 |
| Albergues | - |
| Patronato | 2 |
| Total | 26 |

Quadro 5 – Estabelecimentos penais do Estado do Paraná.

*13 Penitenciárias, 1 Complexo Médico Penal/ Hospital, 1 Penitenciária Feminina e 1 Centro de Triagem.

Fonte: INFOPEN, em 31/12/2010.

Os quadros apresentados possibilitam traçar um perfil dos detentos condenados em relação à idade e ao grau de escolaridade: são jovens entre 18 e 29 anos, totalizando um percentual de 55,29%, a maioria do sexo masculino. Entre masculino e feminino, 55,69% têm Ensino Fundamental incompleto. Isto implica que as ações educativas são necessárias, além de ser um direito cidadão, para melhorar a expectativa destes sujeitos no retorno à sociedade, uma vez que o posiciona em igualdade de direitos para buscar uma vaga no mercado de trabalho, dando-lhes maior credibilidade e aceitação para vencer a voz do preconceito e da discriminação a que estão sujeitos.

Em relação à educação no sistema penal do Paraná, segundo o histórico elaborado pelo Programa de Escolarização, da Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH), “O processo de escolarização no sistema prisional paranaense iniciou-se com uma parceria entre a Secretaria de Estado da Justiça e a Secretaria de Estado da Educação, por meio do termo de acordo especial de amparo técnico, em 1º de fevereiro de 1982” (PARANÁ, 2011, f. 3). Vale salientar que essa data antecede à Lei de Execução Penal, colocando o Paraná à frente de outros Estados em relação à oferta de educação formal. Inicialmente, esse acordo se concretizou com a implantação da escola como um Centro de Orientação da Aprendizagem, autorizada a desenvolver Cursos Supletivos, com avaliação fora do processo. Os alunos eram

preparados para os exames de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau e os exames supletivos de educação geral, realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba. Em 1987, a escola passou a ser Centro de Estudos Supletivos - CES Dr. Mário Faraco. Esta modalidade de funcionamento perdurou por 14 anos. A transformação da escola em uma instituição com rotina administrativa e pedagógica autônomas ocorreu em 26/05/95, por meio da Resolução 2104/1995, a qual autorizou a realização de avaliação do rendimento escolar dos alunos do curso supletivo de 1º grau - função suplência de educação geral durante o processo de ensino aprendizagem e, posteriormente, de 2º grau.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, o CES passou a chamar-se Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA Dr. Mário Faraco - Ensino Fundamental e Médio, que atende a oito unidades prisionais, incluindo Curitiba e região metropolitana. Este mesmo processo se estendeu para as outras unidades prisionais nos municípios do interior do estado. Atualmente, conta com quatro CEEBJA (com uma estrutura técnico-administrativa completa) e cinco APED (Ações Pedagógicas Descentralizadas), que são estruturas vinculadas a outros CEEBJA dos municípios e que funcionam, nas unidades penais, apenas com professores e uma coordenação pedagógica.

A parceria estabelecida entre a SEJU e a SEED acorda que cabe à SEED tanto fornecer profissionais docentes e servidores administrativos para atuarem no sistema prisional, submetidos a um rigoroso processo seletivo, como responsabilizar-se pelo pagamento do salário básico. Cabe à SEJU fornecer as condições infra-estruturais (salas de aula, mobiliário e material escolar). Com a organização dessas ações e parcerias, o Departamento Penitenciário se reestruturou a Divisão de Educação (DIED)³, subordinando-a à direção da Escola Penitenciária, para coordenar a política e os programas da área de educação. Assim, a escola que funciona nos espaços prisionais do Paraná recebe o mesmo tratamento dado aos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos que funcionam fora da prisão, de acordo com o porte da escola.

³ São atribuições da Divisão de Educação do DEPEN - DIED

- Planejar, normatizar, padronizar, acompanhar, avaliar e respaldar as ações desenvolvidas pelo setor de pedagogia das unidades penais.
- Planejar, semestralmente, em conjunto com os CEEBJAs e os pedagogos das unidades penais as ações curriculares e extracurriculares a serem desenvolvidas no âmbito escolar.
- Supervisionar e avaliar as ações de escolarização de presos, seja através dos CEEBJAs ou de trabalhos voluntários nas unidades penais no processo de escolarização formal e informal do preso.
- Formular quadros estatísticos com os dados de escolarização no sistema prisional (PARANÁ, ESEDH).

Para ilustrar, apresento o quadro das escolas em funcionamento nos espaços prisionais do Paraná.

| | |
|---|--|
| Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA | <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Mário Faraco - Penitenciária de Curitiba e região metropolitana • Dr. Manoel Machado - Penitenciária de Londrina • Nova Visão - Penitenciária de Guarapuava • Profª. Tomires Moreira de Carvalho - Penitenciária de Maringá • Odair Pasqualini - Penitenciária de Ponta Grossa |
| Ação Pedagógica Descentralizada - APED | <ul style="list-style-type: none"> • Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão • Penitenciária Estadual de Cascavel e Penitenciária Industrial de Cascavel • Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu |
| Número de professores, funcionários e pedagogos | <ul style="list-style-type: none"> • 219 professores / SEED • 20 servidores administrativos /SEED • 05 diretores / SEED • 02 vice-diretores / SEED • 23 coordenadores pedagógicos / SEED • 06 pedagogos / SEJU |

Quadro 6 – Estrutura da educação formal no Departamento Penitenciário do Paraná / 2011.

Fonte: Disponível em: <<http://www.esedh.pr.gov.br/module/conteudo/conteudo.Php?conteudo=29>>. Acesso em: 20 jun. de 2011.

Assim, a educação formal no sistema penal paranaense vem atender ao disposto pela Lei de Execução Penal, bem como reconhece que este aluno, embora tenha lacunas em sua formação escolar, “tem uma história de vida, vivenciou várias experiências e traz consigo uma bagagem cultural que não poderá ser desconsiderada” (PARANÁ, 2011, p. 80).

1.3 A ESCOLA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO DE MARINGÁ

Das escolas elencadas, o Centro Estadual de Educação Básica “Professora Tomires Moreira de Carvalho” Ensino Fundamental e Médio é o espaço onde foi realizada esta pesquisa-ação, na linha de ensino-aprendizagem. A escolha pela realização de um trabalho de caráter científico nesse espaço penal foi possível por eu fazer parte do quadro de professores, nesta escola, desde 2006, na área de Língua Portuguesa, e também pelo meu interesse em desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica que pudesse contribuir com o processo ensino-aprendizagem, ancorado nas teorias sobre leitura e produção de texto e nas pesquisas mais recentes dos estudiosos da área da linguagem.

Este Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos iniciou suas atividades em 13 de maio de 1996, junto aos internos da Penitenciária Estadual de Maringá – PEM, em atendimento ao convênio firmado entre a Secretaria de Justiça, hoje, Secretaria de Segurança Pública Justiça e Cidadania – SESP e Secretaria de Estado da Educação – SEED, em cumprimento ao artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal e Lei Estadual nº 8.485/87, artigos 30 e 34, que garantem acesso ou continuidade de estudos aos internos do Sistema Penitenciário.

Desde a implantação da Penitenciária Estadual de Maringá, o detento que frequenta a escola tem o tempo de pena remido por estudo, de acordo com o disposto na Lei de Execução Penal. No entanto, a concessão desse direito dependia da interpretação do juiz da vara de execuções penais. Com a publicação da Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011, sancionada pela Presidente da República, este benefício passa a atender todos os detentos regularmente matriculados em instituições devidamente credenciadas e reconhecidas com oferta de escolarização presencial, da seguinte forma: 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar. A mesma lei amplia o benefício aos alunos que concluírem uma etapa de sua escolarização, concedendo aos dias remidos, mais 1/3 de remição da pena.

A Penitenciária Estadual de Maringá⁴ está localizada em uma área agrícola de Maringá-PR, no limite entre os municípios de Maringá e Paiçandu, com uma área construída de 6.190 m², em um terreno de 24.210 m². É um estabelecimento de segurança máxima, destinado a presos do sexo masculino que cumprem pena em regime fechado. Possui sessenta celas, cada qual com capacidade para seis (ou mais, às vezes) presos, perfazendo um total de trezentas e sessenta vagas, totalizando uma média populacional de 345 internos. É dotada de completa infra-estrutura com guaritas, galerias, solários, refeitório, escola, salas de atendimento, cozinha, lavanderia, consultório odontológico, parlatório e área íntima. Parte da população carcerária ocupa-se em canteiros de trabalho nas áreas de manutenção (cozinha, lavanderia, faxina externa e interna, barbearia, horta, biblioteca, monitoria de alfabetização), canteiros de trabalho conveniados (digitação em “*Braille*”, produção de material didático em relevo, restauração de livros e gravação de livro falado).

É estabelecido como competência desta unidade penal:

- A segurança e a custódia dos presos do sexo masculino que se encontram internos no estabelecimento, por decisão Judicial, em cumprimento de pena em regime fechado;

⁴ Informações disponíveis em: <www.depen.pr.gov.br>. Acesso em: 01 de jul. 2012.

- A promoção da reintegração social dos internos e o zelo pelo seu bem-estar, por meio da profissionalização, educação, prestação de assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material;
- Prestação de assistência social aos familiares dos internos.

Além dos muitos projetos desenvolvidos, a PEM está integrada ao Paraná Digital - um programa do Governo Estadual que proporciona o acesso do educando e do professor à Educação Informatizada. Preocupada com a formação dos internos para o egresso na vida em sociedade, oferece cursos profissionalizantes em parceria com o SENAR, SENAC, SENAI, SESC e voluntários. Dentre os cursos ofertados, destacam-se: eletricitista predial, instalação hidráulica, pintor de obras, jardinagem, olericultura orgânica, corte de cabelo, restauração de material bibliográfico e prótese dentária.

Entre os projetos desenvolvidos, o Projeto “Visão de Liberdade” ganhou notoriedade nacional por sua abrangência social. Ele acontece por meio de Termo de Cooperação entre a Secretaria da Justiça e da Educação do Estado. Os livros em “*Braille*”, o material pedagógico em Relevo e os livros falados que os internos produzem são distribuídos em escolas da rede pública de cento e vinte e três municípios atendidos pelo Centro de Apoio Pedagógico - CAP às pessoas com deficiência visual. Esse material também está sendo encaminhado para mais de cento e quatro entidades em vinte e cinco Estados do Brasil e para a Biblioteca Nacional de Lisboa - Portugal. O projeto conta, ainda, com a parceria do Conselho Comunitário de Segurança de Maringá - Conseg, Receita Federal, Rotary Internacional de Maringá, OMACAP, Nobel Sistema de Ensino, Núcleo Regional de Educação e Gráfica Regente.

A seguir, relaciono o quadro de diretores desde a implantação desta unidade penal, em 1996, até o ano de 2012: Cel. Antonio Tadeu Rodrigues (04/1996 a 11/04/2008; Tem. Cel. Eduardo Krevieski (11/04/2008 a 03/10/2011); Marcos Roberto Rodrigues (14/01/2011 a 07/06/2011); Luciano Marcelo Simões de Brito (07/06/2011 a 07/04/2012); Vaine Gomes (atual gestão).

O CEEBJA “Professora Tomires Moreira de Carvalho”- EFM encontra-se instalado no pavilhão denominado Tratamento Penal – 03 (TP-3), onde funciona a organização pedagógico-administrativa da escola (direção, secretaria, equipe pedagógica). No pavilhão destinado ao setor de oficina da unidade, em local adaptado, estão instaladas as salas de aula, biblioteca e sala de vídeo.

De acordo com a Resolução 1034/96, Diário Oficial do Estado, de 27/03/96, a oferta de Educação Básica em nível de Ensino Fundamental, com avaliação no processo, teve seu estabelecimento e seu curso reconhecidos pela Resolução nº 4.424/98, D. O. E., de 11/02/99.

Do ano de 2004 até a presente data passa a ofertar Ensino Médio, com avaliação no processo, de acordo com a Resolução 4230/03, D.O.E., de 19/02/04. A proposta pedagógica de EJA, no sistema penal do Paraná, é a mesma ofertada para a comunidade em geral, pois “entende-se que o indivíduo, mesmo na condição de preso, sob a custódia do Estado, tem os mesmos direitos e necessidades intelectuais do que qualquer outro aluno” (PARANÁ, 2011, p. 80). Dessa forma, o encaminhamento pedagógico, no interior do presídio, é o mesmo proposto para os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos do Estado, ou seja, o ensino é presencial com avaliação processual e cumulativa, carga horária de 1920 horas/aula para o Ensino Fundamental II e 1440 horas/aula para o Ensino Médio; frequência obrigatória, sendo ofertado o currículo de cada disciplina na sua totalidade, com 100% do tempo em organizações coletivas (aula ou atividades programadas) e individuais de aprendizagem (orientação, leituras dirigidas e tarefas). Conforme orientam as Diretrizes Curriculares de EJA, “a matrícula do educando é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual” (PARANÁ, 2006, p. 25).

Assim, para fins de conclusão de uma disciplina, o aluno precisa cumprir a carga horária compatível à disciplina em que estiver matriculado, vencendo todos os conteúdos estabelecidos como objetivos para o desenvolvimento das habilidades e competências da área em estudo, tendo um aproveitamento de 60%, no mínimo.

Na organização individual, o próprio aluno assume a responsabilidade do processo de aprendizagem, por meio de material de apoio pedagógico, selecionado previamente pelo professor, que atenda aos objetivos de escolarização da disciplina, conforme definido no plano de trabalho docente. De posse do material didático, o aluno realiza as atividades sob mediação do professor, que o orienta, intervém, avalia e retoma o processo sempre que for necessário. Dessa forma, o aluno segue seu ritmo, respeitando o seu próprio tempo para construção e desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a conclusão da disciplina.

Para a organização coletiva fica reservado o espaço em que se desenvolvem projetos especiais, os quais se destinam ao trabalho com conteúdos específicos ou extracurriculares que complementam a formação de acordo com o exposto nos cadernos do Departamento

Penitenciário do Paraná - DEPEN - sobre os desafios que se colocam como tarefa dos professores.

Trabalhar transversalmente com temas que digam respeito aos valores éticos, de respeito ao outro, de tolerância, de solidariedade etc, que devem balizar as relações sociais entre os grupos humanos e que são chamados de conteúdos de educação social. Tais temas, além de estarem presentes nos conteúdos formais das disciplinas, poderão ser trabalhados em atividades extracurriculares (PARANÁ, 2011, p. 80).

Para atender essas orientações, este Centro tem ofertado, além do ensino sistematizado, atividades diferenciadas, que propiciam a ressocialização do interno/aluno. Dentre elas, destaca-se: “Dia da Família”, que oportuniza aos familiares o contato com as atividades que os educandos desenvolvem na escola; apresentação de peças teatrais, atividades de dança e música organizadas a partir de conteúdos curriculares, em que há participação de todos os profissionais da unidade; Feira Cultural; Concurso de declamação de poesia; Concurso de oratória; Formatura anual, com a participação da família, participação em concursos externos: Educação Fiscal, Educação no trânsito e participação no ENEM. Em 2012, teve início o Projeto Remição pela Leitura, ainda em trâmite para a regulamentação, o qual pretende atender tanto os internos/alunos, matriculados na escola, quanto os outros internos da unidade. A remição acontecerá da seguinte forma: 4 (quatro dias) de pena para cada livro lido, após apresentação do trabalho determinado, para cada nível de ensino.

Dessa forma, entendo que, apesar de todos os desafios e dificuldades enfrentados, a educação ofertada pelo CEEBJA da Penitenciária de Maringá, busca atender aos objetivos dessa oferta ao “entender a apropriação do saber como um ato civilizatório, como um instrumento de humanização: esse é o princípio que baliza as ações de educação para os privados de liberdade” (PARANÁ, 2011, p. 81). E é, também, o fio condutor de toda ação pedagógica que se desenvolve neste espaço educacional.

O Quadro 7, a título de ilustração, traz os dados fornecidos pelo Grupo Auxiliar de Planejamento (GAP), do Departamento Penitenciário do estado (DEPEN), em relação à unidade penal - Penitenciária Estadual de Maringá, com informações sobre o número de presos: por faixa etária, por cor de pele/etnia, por grau de instrução e tempo de pena.

| PRESOS P/ FAIXA ETÁRIA | JANEIRO/2012 | MÉDIA |
|--------------------------------------|---------------------|--------------|
| 18 a 24 anos | 53 | 4,4 |
| 25 a 29 anos | 123 | 10,3 |
| 30 a 34 anos | 96 | 8,0 |
| 35 a 45 anos | 90 | 7,5 |
| 46 a 60 anos | 41 | 3,4 |
| Mais de 60 anos | 9 | 0,8 |
| Total | 412 | 2,9 |
| PRESOS P/ COR DE PELE | JANEIRO/2012 | MÉDIA |
| Branca | 239 | 19,9 |
| Negra | 44 | 3,7 |
| Parda | 128 | 10,7 |
| Amarela | 1 | 0,1 |
| Indígena | | 0,0 |
| Total | 412 | 2,9 |
| PRESOS P/ GRAU DE INSTRUÇÃO | JANEIRO/2012 | MÉDIA |
| Analfabeto | 1 | 0,1 |
| Alfabetizado | 31 | 2,6 |
| Ensino fundamental incompleto | 265 | 22,1 |
| Ensino Fundamental completo | 10 | 0,8 |
| Ensino Médio incompleto | 59 | 4,9 |
| Ensino Médio completo | 40 | 23,3 |
| Ensino superior incompleto | 3 | 0,3 |
| Ensino Superior completo | 3 | 0,3 |
| Total | 412 | 2,9 |
| PRESOS P/ TEMPO TOTAL DE PENA | JANEIRO/2012 | MÉDIA |
| Até 4 anos | 7 | 0,6 |
| Mais de 4 até 8 anos | 57 | 4,8 |
| Mais de 8 anos até 15 anos | 113 | 9,4 |
| Mais de 15 anos até 20 anos | 69 | 5,8 |
| Mais de 20 anos até 30 anos | 99 | 8,3 |
| Mais de 30 anos até 50 anos | 48 | 4,0 |
| Mais de 50 anos até 100 anos | 9 | 0,8 |
| Mais de 100 anos | 0 | 0,0 |
| Total | 402 | 2,8 |

Quadro 7 – Dados sobre os internos da PEM.

Fonte: Grupo Auxiliar de Planejamento (2012).

Esse quadro aponta que a população da PEM é composta majoritariamente por homens brancos, com idade média entre 18 anos a 34 anos, com o Ensino Fundamental incompleto. Desse universo, destacam-se a faixa etária e o nível de escolaridade, pontos que influenciaram na escolha da intervenção pedagógica: população imensamente ativa: foco, por isso, do mercado de trabalho; com capacidade e necessidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, que lhes dê uma nova compreensão do mundo e a oportunidade de se engajarem como cidadãos na vida em sociedade; perceberem-se sujeitos constituídos pelo mundo social, buscando no mundo do trabalho sua reinserção social e se protegendo contra o mundo do crime.

Desenvolver o trabalho pedagógico junto a essa população em privação de liberdade permite entender mais claramente a realidade intramuros e reconhecer a relevância da educação na vida desses detentos que são também os excluídos, os marginais, os não-clientes, as maiorias perdedoras por sua condição de presos. A prisão não é apenas o espaço onde vão pagar a pena, mas também o momento em que perdem o seu pertencimento à sociedade em que construiu uma história de sujeito social. Sobre esse aspecto assim se posiciona Onofre (2007, p. 2):

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais 'clássicos' de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

Para desenvolver o trabalho pedagógico, é necessário que o docente tenha consciência desse fato, pois, ao perceber-se sem sua identidade, o detento, muitas vezes, passa a negar toda aquela nova forma de viver, reconhecendo que a ele cabe apenas sujeitar-se às regras impostas pela instituição e então rejeita, veladamente, tudo que lhe é ofertado que não seja para sua promoção pessoal. É nesse sentido que a prática pedagógica deve estar atrelada ao perfil do sujeito envolvido no processo, para que ele perceba o sentido da educação nesse momento de sua vida. É preciso que ele entenda que a escolarização bem como o acesso aos bens culturais pode mudar a sua visão de mundo e de si mesmo para o retorno ao convívio social. Para isso, o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve ser organizado, levando em consideração sua importância do ponto de vista científico em relação ao conteúdo temático e ao desenvolvimento metodológico, bem como ao estabelecimento de confiança com o docente. Isto é possível por meio de um plano de ação que esteja voltado para essa população específica. Ottoboni (1984, apud ONOFRE, 2007, p. 4), esclarece este ponto ao afirmar que:

Somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

Ter como parâmetro essas concepções sobre o perfil dos alunos já formuladas permite o desenvolvimento de um trabalho produtor no interior dos presídios em face dos limites que lhes são impostos pelas estruturas, sistema de segurança, dificuldades de aprendizagem, desinteresse pelo estudo, quando este vê a escola apenas como espaço para descansar da vigilância ou ganhar a remição, entre tantos outros.

Para Santos (2005, p. 3), a educação nos espaços prisionais deve desenvolver o espírito crítico do educando para suscitar mudanças.

O sistema penitenciário necessita de uma educação que se preocupe prioritariamente em desenvolver a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social. Isso é possível através de uma ação conscientizadora capaz de instrumentalizar o educando para que ele firme um compromisso de mudança com sua história de mundo.

Ao situar a conscientização como instrumento de mudança, a autora traz à tona uma reflexão de Paulo Freire, reescrevendo-a.

A conscientização é [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais dê – vela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir sem o ato ação-reflexão (SANTOS, 2005, p. 3).

É a partir de uma ação que venha desmistificar a realidade dos educandos dos espaços prisionais que a educação vai atingir seu objetivo de ressocializar, pois “[...] na medida em que conseguir superar a falsa premissa de que uma vez bandido, sempre bandido” (SANTOS, 2005, p. 3), estará cumprindo sua função social e transformadora.

Ou ainda como está escrito nos cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná:

No caso do Brasil, onde há mais de 400 mil presos cumprindo penas nos presídios (dados do INFOPEN de junho de 2008) - e quem habita esses espaços é, na grande maioria, a juventude brasileira -, pensar a escolarização e o papel da profissionalização desses jovens no interior dos presídios é necessário e inevitável (PARANÁ, 2011, p. 94).

No percurso que busco delinear, com fins de apresentar um esboço da oferta da educação, assim como os descaminhos pelos quais essa oferta teve de trilhar, vejo que historicamente nem sempre a educação foi considerada um direito assegurado, mas

instrumento disciplinar para manutenção da ordem ou com fins apenas de ressocialização, sendo em muitos casos negada ou vista como um privilégio pela sociedade. Agora, amparada pelas Diretrizes Nacionais, é o momento histórico de pensar na qualidade dessa oferta, pois não cabem nesses espaços ações educativas que não sejam voltadas para uma formação integradora desses alunos em privação de liberdade, pois é por meio da educação, das atividades laborais, da educação profissionalizante e de atividades culturais diversificadas que será possível devolver à sociedade indivíduos melhores e mais preparados para enfrentarem todos os fatores que obstaculizam o seu egresso. Não penso que essas medidas sozinhas diminuam a reincidência ao crime, mas tenho a expectativa de que os sujeitos que vivem essas experiências tenham outra visão de si mesmos na vida em sociedade. Há relatos de sentenciados que só conseguiram operar mudanças de comportamento após algumas reincidências. Sobre isso Freire (apud ONOFRE, 2007, p. 4), diz:

E ao pensar na educação do homem preso, não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar.

Essa visão de homem inacabado, em constante renovar-se é a força que motiva e impulsiona o trabalho pedagógico nos espaços de privação de liberdade. Ao contrário, seria difícil enfrentar os desafios ali existentes.

CAPÍTULO 2

APORTE TEÓRICO: SITUANDO O PERCURSO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a base teórica que subsidiou as reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua materna, na atualidade, voltando o olhar mais especificamente para a leitura e a escrita, as quais se fundamentam na concepção interacionista da linguagem à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochinov (1990), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), que apresentam a linguagem como forma de interação entre os sujeitos e o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. Além das considerações desses teóricos, tomo as abordagens dos estudiosos que têm desenvolvido pesquisas da área da linguagem, no Brasil, Geraldi (1987, 2003), Garcez (1998), Koch e Elias (2008, 2009), Marcuschi (2008, 2010) Sobral (2009), Antunes (2003, 2007, 2009), Zanini (1999, 2008, 2009) e Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi e Ohuschi (2007) e que têm colaborado com as reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita.

Considerando que esta pesquisa-ação valeu-se de uma transposição didática que fez uso do encaminhamento metodológico - oficinas pedagógicas - apoio-me nas reflexões advindas de Freinet (1991), Elias (1997) e nos fundamentos teóricos abordados pelos estudiosos que discutiram e organizaram práticas pedagógicas a partir do encaminhamento, centrado no ensino por projetos, tais como: Pazini (2004), Benites e Pereira (2004), Martha (2004) e Zanini (2008).

Todo esse enfoque teórico está presente nas orientações contidas em PARANÁ - (Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná - DCE - (2008), sobre o exercício da escrita que toma o texto como lugar de interação social que se concretiza nos gêneros textuais, por meio das práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. É a partir desses aportes teóricos que me pautei para propor uma pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativo que facilite a reflexão sobre os encaminhamentos metodológicos da prática de leitura e escrita nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO PARANÁ

Ao abordar a questão do ensino de língua materna, faz-se necessário um breve histórico para ancorar a base de inquietação que sustentou esta pesquisa. Toma-se o Currículo

Básico (CB) - (1990)⁵ como ponto de partida para essa retrospectiva. Nesse documento, a concepção interacionista era proposta de encaminhamento para atividades de ensino-aprendizagem da linguagem. O cerne do ensino era o trabalho com a diversidade textual:

[...] é importante trazer para a sala de aula todo tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo - colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e apresentá-las ao aluno (PARANÁ, 1990, p. 53).

Seguiu-se, à implantação desse documento, uma série de momentos de estudo e formação para os professores, momentos esses de intensa reflexão na tentativa de subsidiar uma forma de transposição didática para as práticas de sala de aula. Sistemáticamente, muitas mudanças ocorreram, o trabalho foi frutífero, mas o tempo necessário para os avanços não foi suficiente, uma vez que a mudança das políticas públicas não deu continuidade aos conhecimentos e abordagens já implantadas. Pior, não continuou e não sugeriu outras propostas. Teve início um período de treinamentos, na Universidade do Professor, sobre qualidade de vida, qualidade total, ou seja, uma visão neoliberal de educação. Com isto, ganhou-se por um lado, ouvindo outras vozes, mas perdeu-se por outro, deixando de dar embasamento teórico para subsidiar as práticas pedagógicas.

Em 1997, atendendo ao exposto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei Federal nº. 9394/96 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), indicados pelo MEC (BRASIL, 1988), que postulam uma concepção enunciativa, discursiva de linguagem. Assim, o texto é tomado como unidade básica do ensino, e a noção bakhtiniana de gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem.

Essa concepção de ensino de língua materna vinha, de certa forma, reiterar o proposto no Currículo Básico - CB (PARANÁ, 1990), com muitos avanços teóricos e abrangência da ação educativa no que se refere à autonomia e flexibilização de implantação de propostas para o Ensino Fundamental.

No entanto, o que marcou esse período foi a indefinição de encaminhamentos curriculares para uma efetiva proposta pedagógica que fosse capaz de subsidiar os professores de Língua Portuguesa, os quais, não encontraram, ou não buscaram, rumos definidos e

⁵ Documento que sistematiza a proposta curricular e apresenta o projeto político pedagógico da educação pública do estado do Paraná para a década de 90. Teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que se constituiu no primeiro passo para a reestruturação curricular de pré a 8ª série, naquele momento (PARANÁ, 1990, p. 14).

seguros para constituírem, em suas unidades de ensino, uma educação voltada para a formação do aluno-leitor proposto pelos PCN, como também de espaço para a formação do professor previsto pelos PCN. O que se viu foi a abertura de uma avenida para concepções e propostas diferenciadas, em que o professor, no seu direito de cátedra, passou a aplicar em seu espaço pedagógico um ensino voltado para sua própria concepção de língua, de acordo com sua formação e referencial teórico. Em outras palavras, passou a fazer o que lhe dava segurança em sua prática pedagógica.

Em 2005, chega às escolas do Paraná a versão preliminar das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná que norteou a construção coletiva do Plano Estadual de Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas públicas, bem como o Plano de Trabalho Docente.

Somente em 2008 é que chega às escolas a versão definitiva do referido documento, intitulado de Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). Essas Diretrizes foram construídas a partir dos debates, encontros e sugestões dos professores da rede e pela leitura crítica de especialistas vinculados às diferentes universidades brasileiras, para possíveis ajustes conceituais (PARANÁ, 2008).

Desde seu esboço inicial até a concretização do documento final, a proposta de ensino é aquela que “[...] dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Para que essa proposta de língua se concretize, na prática,

[...] é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação (PARANÁ, 2008, p. 48).

Assim posto, teoricamente, parece conduzir a um fazer pedagógico que assuma um trabalho com as práticas de oralidade, leitura, escrita e de reflexão sobre a língua concernente à linha teórica delineada. No entanto, não é assim que se concretiza, ficando o ensino às voltas com o ecletismo de práticas pedagógicas que ora se aproximam da proposta teórica, ora se distanciam e, mais frequentemente, seguem o espontaneísmo a que o professor tem condições de aplicar, a partir de sua formação teórica e da realidade concreta em que se encontra. Isto porque a abordagem teórica sobre gêneros do discurso que sustenta a perspectiva

interacionista ainda está sendo uma construção pedagógica que suscitará muitas idas e vindas, muitos erros e acertos, na elaboração de transposições didáticas em sala de aula.

Assim, entender a linguagem em sua dimensão social exige um olhar ao desenvolvimento dos estudos linguísticos que empreenderam esforços para a formulação dos pressupostos teóricos norteadores dessa concepção e que estão ancorados na linguística da enunciação.

2.2 A LINGUAGEM EM UMA DIMENSÃO SOCIAL

A Linguística da Enunciação abrange as vertentes teóricas que estudam a língua dentro de uma concepção de linguagem como processo de interação e toma como objeto de estudo o enunciado concreto. Neste sentido, adota a perspectiva funcionalista, a língua em ação, em oposição à perspectiva formalista, a língua como sistema, advindas do tripé Saussure, Bloomfield e Chomsky.

A abordagem enunciativa encontra suas bases teóricas em Bakhtin e Benveniste, dois dos mais notórios representantes da Teoria da Enunciação.

A concepção de linguagem como fenômeno social está inscrita nas formulações teóricas de Bakhtin, para quem o signo linguístico não existe fora de seu funcionamento social, o que significa dizer que o ato individual de realização da língua se concretiza na interação entre locutor e interlocutor, sujeitos da enunciação, em dado contexto concreto. Para Bakhtin e Volochinov (1990, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Isto implica dizer que é pela linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito inscrito em determinada realidade social.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990, p. 108).

A enunciação é, então, o verdadeiro lugar da fala, definida como interação verbal.

Esse mesmo olhar sobre a língua está presente nas formulações teóricas de Benveniste, considerado, tradicionalmente, o pai da teoria da enunciação, desenvolvida entre os anos 50 e 60 do século passado. No entanto, os estudos posteriores constataram que Bakhtin, em 1929, já teorizava esses conceitos sobre enunciação. Ambos se aproximam por se recusarem a separar o homem da linguagem. A diferença entre eles está em Benveniste ser um linguista e Bakhtin ser um filósofo da linguagem, o que empreende distanciamento na formulação de suas teorias e área de abrangência de cada um.

Para Benveniste (1989, p. 82), a enunciação “é este colocar em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”.

Seus estudos estão ancorados na análise das marcas do homem na linguagem, de onde deriva a compreensão de enunciação no campo da semântica e no quadro da frase, realizada por um locutor:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens (BENVENISTE, 1989, p. 229).

A opção por analisar as marcas do locutor toda vez que toma a palavra por meio das marcas específicas da língua, caracteriza sua abordagem como gramatical. Esta afirmação se justifica pelos inúmeros trabalhos de Benveniste voltados para este aspecto de uso da língua, entre eles: *Estrutura da Relação de Pessoa no verbo* (1946), *O aparelho formal da enunciação* (1970) e *As relações de tempo no verbo francês* (1995).

Outro ponto a considerar das linguísticas enunciativas é em relação ao sujeito da enunciação. Para os dois teóricos aqui enfocados, Benveniste e Bakhtin, o sujeito é colocado no centro da linguística. Sobral (2009, p. 47), ao discutir a concepção de sujeito do círculo de Bakhtin, assim o define.

A bem dizer, desde a primeira formulação que nos chegou, cronologicamente falando, a de Voloshinov (1976), o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, essa mesma sociedade.

Para Benveniste (1989, p. 84), “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação”.

Surge, então, a noção de sujeito heterogêneo, explorada nos anos 80. Sujeito heterogêneo é aquele atravessado por sua própria divisão, pelo social, pelo discurso de outrem, pelas numerosas formas de exterioridade. Aquele que, ao falar, exhibe polifonia, ou seja, a encenação de diferentes vozes que o cerca. É esse sujeito, também, que materializa a dimensão dialógica da linguagem.

Essa concepção rompe com o esquema tradicional de comunicação que considera as palavras de um locutor destinadas a um interlocutor. Não é mais um interlocutor que recebe a palavra do locutor, mas os dois constroem juntos a comunicação.

Com Benveniste, o sujeito se constitui pela linguagem toda vez que o indivíduo toma a palavra. Segundo Cox (1996, p. 293), essa concepção de linguagem “que permite compreender a língua em exercício nas instâncias de discurso” funda a noção de subjetividade defendida por Benveniste, para quem a subjetividade se fundamenta no estatuto da pessoa. Conforme esclarece o próprio teórico:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu só emprego *eu* ao dirigir-me a alguém, que na minha alocação será um *tu*. É esta condição de diálogo que é constitutiva da *pessoa*, pois implica que, reciprocamente, eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu* (BENVENISTE, 1995, p. 286).

É nessa polaridade das pessoas que se materializa a linguagem como ação dos sujeitos na cadeia da comunicação verbal, ou seja, a polaridade é uma consequência pragmática.

Se é pela linguagem que o homem se constitui, é, também, por meio da língua em ação, que é possível a interação humana. A linguagem, assim, é a mediação entre o homem e o mundo que o cerca na construção de sua história humana. É essa perspectiva de linguagem que deve ser o foco das aulas de língua materna, para que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem - professor e aluno - reconheçam-se e se façam reconhecer nas interações verbais, por meio dos gêneros textuais a serem lidos, analisados e produzidos.

2.3 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A concepção interacionista se orienta por essa visão de linguagem como lugar da interação humana e se fundamenta na teoria da enunciação que encontra sua base teórica em Bakhtin e Volochinov (1990, p. 112), para os quais “[...] a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”, ou seja, sempre haverá um sujeito enunciador - locutor, um sujeito enunciatário - interlocutor e o enunciado para que se estabeleça a enunciação.

Conceber o processo de leitura e escrita a partir dessa visão interacionista da linguagem conduz à explicitação de alguns conceitos que estão na base desse processo. Um deles diz respeito à monologização apresentada por Bakhtin e Volochinov (1990); ou internalização, descrito por Vygotsky (1988).

O processo de monologização ocorre na interação verbal, ou seja, do social para o individual, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 294):

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* - mais ou menos criador - das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

É nesse sentido que os enunciados concretos produzidos pelos usuários da língua estão interpelados pelo discurso do outro. Ao explicar esse processo, Garcez (1998, p. 53) afirma que:

A monologização seria um processo de transformação do caráter dialógico da enunciação: a princípio, a linguagem é orientada para o outro de forma concreta, e em seguida continua orientada para o outro, mas esse outro no monólogo toma outra dimensão.

Esse enfoque apresentado pela autora está relacionado ao dualismo entre o que é interior e o que é exterior no percurso da exteriorização do discurso em relação à situação social em que estão inseridos os participantes da situação comunicativa e é ela que vai determinar a forma e o estilo da expressão produzida pelo locutor. “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990, p. 114), ou seja, ao tomar consciência de quem é o outro e em que situação social está inserido, o sujeito se constitui, transformando o seu discurso interior, entoação interior e estilo interior em expressão exterior, por meio da adequação da linguagem, a qual faz a mediação desse processo mental. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990, p. 121). Esse aspecto monologizado da linguagem também é explicado por Menegassi e Ohuschi (2007, p. 232) “a linguagem não pode ser a simples expressão do pensamento, mas sim, uma ‘roupagem’ deste, pois nem sempre expressamos o que estamos pensando, já que usamos a linguagem em função do outro, do social”.

Este percurso de apropriação da linguagem do social para o individual aproxima os dois teóricos - Bakhtin e Vygotsky - pois ambos descrevem a influência que os signos e as práticas sociais exercem sobre o sujeito no seu processo de desenvolvimento cognitivo e de inserção social e, ainda, sobre a influência do social sobre o individual. O que Bakhtin chama de monologização da consciência, Vygotsky (1988, p. 63) caracteriza como internalização - “a reconstrução interna de uma operação externa”. Este conceito tem como base a ideia de que as interações sociais são necessárias para que o indivíduo construa, por meio da internalização, o conhecimento, o qual ocorre primeiro no plano externo e social, para depois ocorrer no plano interno, individual. Para Vygotsky (1988, p. 64) “esse processo consiste em uma série de transformações”.

a) “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VIGOTSKY, 1988, p. 64). Este conceito tem por base a ideia de que as interações sociais são fundamentais para que o indivíduo construa, por meio da internalização, o conhecimento, o qual ocorre primeiro no plano externo e social para depois ocorrer no plano interno, individual. Apoiando-me em Vygotsky (1988), considero que, ao ser internalizado, o conhecimento sofre transformações, desenvolvendo a inteligência prática (ação consciente), a atenção voluntária (controle da atenção ou volição) e a memória (organização do pensamento). Se fôssemos descrever esse processo em etapas, teríamos a seguinte descrição:

- a primeira etapa é exterior, está voltada para as relações reais entre os indivíduos;
- a segunda etapa é interior, momento em que ocorre o discurso interno, num jogo entre o outro e o eu e, por último;
- a terceira etapa que é exterior. No entanto, para que esta última etapa ocorra é preciso que haja a sedimentação temporal que é de natureza idiossincrática.

b) “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Para que ocorra essa transformação de um processo em outro, as funções do desenvolvimento, então, aparecem duas vezes, “[...] primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1988, p. 64).

c) “A transformação de um processo interpessoal em processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Assim, é possível depreender que os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou internalização do conhecimento, não ocorrem no momento exato da interação com os indivíduos reais, bem como ocorrem diferentemente em cada indivíduo, por ser idiossincrática e variará no tempo de sedimentação necessário para cada pessoa, como resultado de um desenvolvimento prolongado.

Esses dois conceitos - monologização e internalização - descritos anteriormente - devem ser considerados nas atividades de leitura e escrita dentro de uma perspectiva interacionista. Com relação à leitura, as atividades devem ser pensadas, considerando que o ato de ler é o resultado do processo de interação interdependente entre o leitor e o texto, mediado pelo diálogo capaz de produzir sentidos, por meio de estratégias de leitura, que possibilitem desvelar as diversas vozes presentes no texto, para formar um leitor que não apenas reproduza as informações contidas no texto, mas que seja capaz de se posicionar criticamente frente ao texto que lê. Com relação à escrita, as atividades de produção textual devem levar em conta o tempo de amadurecimento necessário para a escrita de textos que representem a internalização das informações advindas das leituras precedentes (de textos e do mundo). Sem esse tempo necessário para a sedimentação das informações das diversas vozes, o aluno não completa as etapas do desenvolvimento: inteligência prática, atenção voluntária e memória, descritas por Vygotsky, e nem toma para si a tarefa de ser autor do seu dizer, ou seja, a sua palavra não é uma reelaboração das palavras dos outros, passa a ser uma reprodução do discurso alheio.

Outro conceito que está na base das formulações teóricas de Bakhtin e Vygotsky é o de mediação no processo de aprendizagem. Para o primeiro, essa mediação parte das relações

sociais que possibilitam o diálogo entre os participantes da interação verbal em que os indivíduos estão situados. Para o segundo, além das relações sociais, a mediação se estabelece pela presença do adulto na organização do conhecimento a ser desenvolvido. Segundo o autor, “[...] o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1988, p. 101). Assim, no processo de ensino-aprendizagem o professor seria o organizador, o mediador entre o saber aprendido e o saber a ser ensinado. O conceito de mediação estaria, então, relacionado ao desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, um dos níveis de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1988, p. 97):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A importância desse nível de desenvolvimento é que ele auxilia a determinação dos aspectos da aprendizagem que já amadureceram e os que ainda amadurecerão, mas que ainda estão em fase de desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky (1988, p. 97) “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Essa noção das fases de desenvolvimento oferece ao professor parâmetros para avaliar e entender os processos internos do desenvolvimento, bem como orienta a forma de intervenção pedagógica para atingir os processos que precisam ser desenvolvidos. Menegassi e Ohuschi (2007, p. 234) assim explicam esse processo de mediação:

Vemos, portanto, a fundamental importância do mediador, cuja função é mediar os conhecimentos, propiciando ao aluno a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva. Além disso, o mediador também tem o papel fundamental de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação.

Neste trabalho, a forma de intervir significativamente no processo da escrita foi uma transposição didática consolidada em oficina de leitura e produção de texto que propiciasse o desenvolvimento das funções já amadurecidas dos alunos e aquelas que ainda estão em fase de amadurecimento, por meio de atividades de leitura e escrita, em uma perspectiva

interacionista da linguagem, conforme são explicitados na descrição e análise do trabalho executado, bem como nos resultados obtidos.

Na base dos processos de monologização / internalização e mediação está o diálogo, que assim é definido por Bakhtin e Volochinov (1990, p. 123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Assim, todo processo de constituição da língua se estabelece pela interação verbal e isto determina o caráter dialógico da linguagem que está na base das formulações teóricas acerca do dialogismo. Ao afirmar que todo enunciado concreto é dialógico no sentido de que nossas ideias, segundo Bakhtin (2003, p. 298) “[...] nascem e se formam no processo de interação e luta com o pensamento dos outros”, configura-se que cada enunciado se liga a outro enunciado na cadeia da comunicação verbal. Todo dizer “[...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 1990, p. 123). Isto implica afirmar que toda atividade de diálogo nunca se esgota, é ininterrupta.

Nesse sentido, é possível caracterizar o processo da escrita como uma atividade que parte do social para o individual, pois, ao produzir enunciados concretos, estes estão piores de palavras dos outros que são apagadas por uma forma de “esquecimento” da palavra do outro, considerando esse outro como o conhecimento e a informação acumulados no percurso discursivo social de assimilação da linguagem do meio sócio-histórico-ideológico que constitui a consciência do produtor. Sobre o processo de escrita e o caráter dialógico, “a produção escrita é um exemplo de dialogismo, pois se trata da mediação entre as ideias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, constituindo um novo diálogo” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 235).

Apresento, a seguir, algumas definições sobre o ato de produzir enunciados escritos, segundo alguns estudiosos, as quais reiteram a importância dessa prática social de linguagem e subsidiam essas reflexões.

[...] produzir textos - ser escritor - é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos (COSTA, 2002, p. 68).

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino-aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em totalidade. [...] Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 2003, p. 135-136).

[...] a meta do redator aprendiz é a constituição do enunciado, de forma que seja compreendido pelo outro sem a mediação dos elementos gestuais e supra-segmentais. Entre os primeiros movimentos interacionais que constituem a linguagem emergente das crianças e a enunciação discursiva complexa, como a dissertação informativa argumentativa sobre temas abstratos, há um percurso em que a contribuição do outro é variável, mas imprescindível (GARCEZ, 1998, p. 68).

As três definições reiteram o caráter social da linguagem na atividade de produção de textos escritos, acentuando a sua constituição dialógica de interação com os sujeitos a quem os enunciados se dirigem, bem como a importância do outro, sujeito mediador do processo de escrita, conforme esclarece Garcez (1998, p. 69) “[...] a compreensão do processo de escrita está vinculada ao estudo das práticas interacionais escolares, das quais o indivíduo participa, na sua história de desenvolvimento, como sujeito enunciator”.

O ato de escrita está vinculado, portanto, ao fato de que o escritor ou enunciator utiliza-se das formas normativas da língua para realizar suas necessidades enunciativas de escrita, em dado contexto, adequando-as à situação concreta de produção: finalidade, interlocutor, gênero, suporte textual, circulação social e posição do autor, elementos propostos pelos conceitos bakhtinianos.

Esses elementos da situação concreta de produção foram norteadores para a elaboração do projeto de oficina de leitura e produção de texto que pretendia, mais que uma atividade diferenciada, colocar em prática as bases teóricas da perspectiva interacionista, buscando levar o aluno a produzir textos que atendessem ao percurso da interação verbal. Foi desse objetivo inicial que busquei traçar os caminhos para o desenvolvimento do processo. Assim, entendo que os três conceitos: monologização/internalização, mediação e dialogismo estão num grau superior, enquanto os elementos constitutivos da situação de produção estão em grau inferior, sustentando os anteriores. Se fosse criar uma imagem, diria que todo esse processo de interação verbal poderia ser representado por uma árvore: a copa seria os elementos superiores (monologização/ internalização, mediação e diálogo), o tronco seria a linguagem e os galhos seriam os elementos das condições de produção (finalidade,

interlocutor, gênero, suporte textual, circulação social e posição do autor). Esses elementos, organizadores das atividades de linguagem, no desenvolvimento da prática pedagógica, são explicados a seguir.

Ao produzir enunciados escritos estes devem ter uma finalidade, um objetivo, conforme afirma Bakhtin e Volochinov (1990, p. 113) “a expressão comporta, portanto duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)”. Isto explica o fato de que não se produz um discurso sem finalidade, uma intenção comunicativa. Essa intenção de comunicação do locutor está estritamente ligada ao parceiro da situação comunicativa, o outro ou o interlocutor. Para Bakhtin e Volochinov (1990, p. 113):

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de 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 sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Esse endereçamento da palavra a um destinatário constitui o processo dialógico da interação verbal, é a essência da comunicação entre os participantes, pois, sem um endereçamento definido, o locutor não encontra meios para concretizar a ação comunicativa na busca da compreensão do seu dizer, ou seja, a resposta. A citação que segue esclarece esse ponto.

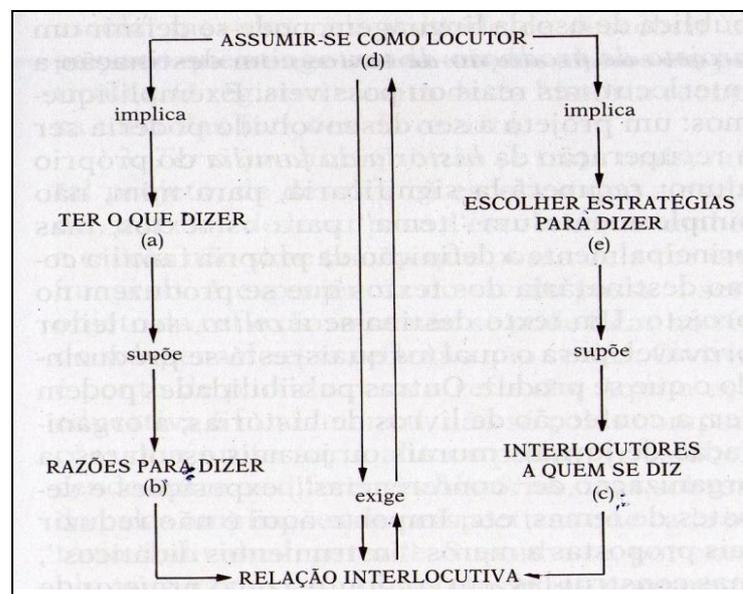
O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. [...] Esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. Um traço (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Ao constituir a presença do outro na construção do enunciado escrito, Bakhtin e Volochinov (1990) instituem três tipos de interlocutores: o real (participante-interlocutor direto do diálogo); o virtual (aquele que pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor; e o superior ou superdestinatário (aquele que faz parte

de um conjunto ideológico ao qual o locutor procura atender ou satisfazer). Bakhtin (2003, p. 301) chama-o de “[...] elemento constitutivo total, que numa análise mais profunda pode ser descoberto”.

Essa constituição dos tipos de destinatários vai determinar a escolha do gênero, pois, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301)⁶.

Assim, a finalidade, a delimitação do interlocutor, a determinação do gênero, bem como o suporte textual, a circulação social e posição do autor, que Menegassi e Ohuschi (2007) chamam de mecanismos sociais, vão atender às condições reais de produção, pois, segundo Bakhtin e Volochinov (1990, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu interior, a estrutura da enunciação”. Sobre esse aspecto da produção textual me reporto a Geraldi que, relendo os conceitos bakhtinianos, sintetiza os elementos constitutivos das condições de produção. Para efeito de ilustração, reproduzo o quadro, bastante conhecido, e idealizado por Geraldi (2003, p. 161).



Observando o quadro, é possível afirmar que a situação de interação se estabelece, na produção textual, no momento em que o autor assume a posição do seu dizer para estabelecer a interação entre o que se diz e o que se espera que seja dito pelo aluno, dentro de um projeto

⁶ Sobre os gêneros do discurso destino o capítulo IV, por ser este o foco de todo o trabalho desenvolvido nas oficinas. Por ora, apenas reforço que o destinatário e as condições de produção determinam a escolha do gênero.

em que o aluno se constitua sujeito-autor de textos reais e significativos. Isso acontece quando a ação pedagógica assumida no processo ensino-aprendizagem conduz o professor a tomar cada um dos aspectos apontados no quadro como orientadores da ação educativa. Assim, a proposição da escrita em sala de aula implica que o aluno *tenha o que dizer*. Este aspecto, segundo Geraldi (2003, p. 163), diz respeito ao fato de que “não se trata mais de devolver para a escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe. [...] O vivido é ponto de partida para a reflexão”. Nesse sentido, as experiências individuais servem para conhecimento do grupo e, ao mesmo tempo, de reflexão interior do próprio autor num processo de autoconhecimento; *tenha razões para dizer*. Para isso, os alunos têm de estar envolvidos e motivados internamente para realizar o trabalho, pois, ao contrário, apenas cumprem uma tarefa do programa para a escola e não na escola, ou seja, que ele tenha um envolvimento voluntário com o objeto da sua ação comunicativa; *interlocutores a quem dizer*, os quais irão conduzir o processo das escolhas das estratégias adequadas, para que seu discurso, o seu dizer se constitua de tal forma que atenda à organização específica do gênero pretendido.

Além dos aspectos apontados por Geraldi (2003), outros fatores estão em jogo no processo de produção e de compreensão de textos orais e escritos, tais como, contexto em que a ação comunicativa se estabelece, momento histórico, veículo de circulação, objetivo, intenção, posição social e ideológica, entre outros.

Ainda, segundo Bakhtin (2003, p. 296):

[...] O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro lado – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição.

Ou, ainda, como mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 25).

Retomando essa concepção de escrita como atividade e prática sócio-histórica ativa e reflexiva, as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE postulam o seguinte encaminhamento metodológico:

Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto. [...] é preciso que os alunos se envolvam com os textos que produzem e assumam a autoria do que escrevem (PARANÁ, 2008, p. 56).

É esse caráter dialógico da linguagem que busquei reconhecer nos gêneros textuais abordados nas atividades de leitura em sala de aula, no desenvolvimento da oficina de leitura e produção de texto, para que os alunos, ao produzirem seus próprios textos, assumissem a autoria do seu dizer, para atender às finalidades do gênero pretendido e fazendo as escolhas linguísticas adequadas para se constituírem enquanto sujeitos inseridos no seu próprio discurso. Além disso, pretendia que eles reconhecessem o caráter dialógico da linguagem também em outras situações de uso da linguagem, a fim de perceberem a confluência de vozes sociais presentes nos diversos enunciados concretos, conforme assevera Koch (1997, p. 57):

Todo texto é perpassado por diversas vozes de diferentes enunciadore, ora concordantes, ora discordantes, o que faz com que se concretize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1929) como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (KOCH, 1997, p. 57).

Diante do exposto, é possível sintetizar que a concepção interacionista de linguagem na produção escrita conduz a uma ação pedagógica em que o professor deve assumir a posição de locutor-interlocutor de seus alunos, mediando, por meio das atividades de leitura, a construção dos sentidos do texto, possibilitando as leituras possíveis, e não apenas repassando a sua, abrindo o espaço para o debate, para a discussão das ideias ali enunciadas, despertando o reconhecimento das diversas vozes que ora se aproximam, ora se distanciam na construção do texto, o que caracteriza o diálogo ininterrupto presente em cada situação concreta de enunciação. Além disso, a produção escrita deve prever um projeto pedagógico em que se apresentem as condições de produção como norteadoras para que o intuito discursivo supere as fronteiras de uma escrita que pretenda simplesmente cumprir uma tarefa para o interior da escola, sem um projeto de dizer motivado internamente. Para isso, é necessário que se considere o tempo de sedimentação para que as informações obtidas nas atividades de linguagem se internalizem, a fim de que o discurso reproduzido esteja voltado para a busca de autoria, tendo o aluno o que dizer.

Para que todo esse percurso se efetive concretamente, as DCE (PARANÁ, 2008) propõem que se tome o discurso como conteúdo estruturante que se concretiza nas práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, apresentadas a seguir.

2.4 PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O encaminhamento metodológico dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa pretende desenvolver no aluno habilidades e competências de uso e domínio discursivo da leitura, da oralidade e da escrita como forma de constituição do sujeito, para que possa interferir significativamente nas situações em que esse domínio for exigido, para impor o seu dizer, o qual o posiciona na esfera social de convivência humana.

Para que isto se efetive, o encaminhamento pedagógico das práticas discursivas deve atender à concepção de linguagem que privilegie os momentos de interação social como forma de aprimoramento e amadurecimento para o uso efetivo da linguagem enquanto fato social, “[...] para que os estudantes compreendam e possam intervir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista” (PARANÁ, 2008, p. 64). Além disso, as orientações das DCE sobre o desenvolvimento da competência linguística apontam:

O aprimoramento linguístico possibilitará ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, instrumentalizando-o para assumir-se como sujeito cuja palavra manifeste, no contexto de seu momento histórico e das interações aí realizadas, autonomia e singularidade discursiva (PARANÁ, 2008, p. 65).

A concretização dessas proposições se efetivará no desenvolvimento de atividades que possibilitem ao aluno a reflexão sobre o uso da linguagem nas práticas discursivas.

2.4.1 Prática de leitura

Sabemos, historicamente, que desde a instituição do texto como unidade de estudo, na década de 70, muitos descaminhos ocorreram, mascarados em um ensino que tomava o texto como pretexto para o ensino de gramática. Essa visão começou a se modificar a partir da década de 80, impulsionada pelas pesquisas das tendências enunciativas. No Paraná, pontualmente, **O texto na sala de aula**, de Geraldini (1985), foi um marco decisivo para muitas mudanças, as quais ainda hoje, estão em fase de construção.

A menção a este fato se justifica por ter sido um momento que gerou, dentro dos espaços escolares, a necessidade de desfazer a artificialidade do ensino, em especial nas aulas

de leitura e produção de texto. Passou, então, a ser prática pedagógica “coerente” aquela em que a leitura fosse condição necessária para que o aluno produzisse o seu texto.

A leitura, tal como é concebida atualmente pelas formulações teóricas que consideram o texto como unidade de sentido e as condições sócio-histórico-ideológicas em que o texto é produzido, como enfoque do ensino, é recente. Sem deixar de considerar que essa forma de conceber o ensino de leitura ainda não é uma realidade presente em todos os espaços pedagógicos das escolas brasileiras, pois passa pela forma como cada professor constrói sua prática de leitura e em que concepção de leitura está ancorado o seu trabalho.

Menegassi e Ângelo (2005), ao tratarem sobre os conceitos de leitura, fazem um apanhado sobre as diferentes perspectivas que subsidiaram as práticas de ensino de leitura frente às tendências que influenciaram o ensino de leitura ao longo do século XX.

Retomando-os, na perspectiva do texto, o ato de ler é concebido como um processo de decodificação em que o leitor decodifica os signos, partindo de um nível inferior para um nível superior de texto, ou seja, o leitor identifica as letras que formam palavras, frases, parágrafos, constituindo o texto em procedimento ascendente (“*bottom-up*”), isto é um processamento que vai do texto para o leitor, considerando-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos.

O leitor assume, nessa perspectiva, uma postura de passividade, uma vez que apenas reconhece o que o texto diz, tomando-o como tendo sentido completo, exato e único, não precisando de suas inferências. Embora essa etapa de leitura seja necessária, as críticas a essa perspectiva são recorrentes, pois considera-se que ainda é muito presente no processo de ensino da leitura, não como uma das etapas, mas como a única leitura. Kleiman (1993, p. 20), por exemplo, afirma que a leitura como decodificação “[...] dá lugar às leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”.

Na perspectiva do leitor, a construção de sentido ocorre do texto para o leitor, num modelo de processamento descendente (“*top-down*”). O leitor passa a ser ativo, pois atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos que possui e que estão armazenados em sua memória ao longo da vida. Sai da superficialidade do texto e busca informações no nível implícito para construir significado ao que lê, numa atitude de quem completa as lacunas deixadas pelo autor.

Já na perspectiva interacionista ocorre a inter-relação entre processamentos ascendente e descendente para construção do significado. Assim, o ato de ler é o resultado do processo de interação interdependente entre o leitor e o texto e não mais um produto de leitura centrado em um só dos participantes: o texto ou o leitor.

Essa perspectiva de leitura exige um leitor que apresente competência maior em leitura para equilibrar o que precisa ser compensado, caso haja deficiência de compreensão no momento em que se está processando a leitura, para que haja construção de sentido.

Ampliando essa forma de pensar o ato de ler, surge a perspectiva discursiva que reconhece a leitura como uma atividade social. Assim, o significado não está no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura. Para isso é preciso desvendar a opacidade do texto, ou seja, em que circunstâncias e momento social são produzidos, por quem e para quem são escritos, para que o leitor tenha condições de reconhecer o sentido e a função social do texto. Dessa forma, tira o foco apenas do texto, considerado como autoridade por Coracin (1995, p. 15): “[...] o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados: o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscritos”.

E Mascia (2005, p. 47),

[...] embora o aspecto social passe a ser cogitado, pois o leitor aciona o texto a partir de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto é autoritário, pois só são aceitas as leituras que fazem parte de um núcleo comum, tolhendo qualquer outra.

Dessa forma, diante de um texto, o leitor precisa considerar as condições de produção, pois estas permitirão a construção dos sentidos ali presentes, bem como verificar “[...] o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo” (ORLANDI, 2001, p. 33).

Conforme Menegassi e Ângelo (2005, p. 37):

É inútil buscar as ideias principais, bem como as intenções do autor, estas, no entender de Coracini (1995), são sempre construções, produto da interpretação de um dado momento e lugar, ou seja, o mesmo leitor lê o mesmo texto de maneiras diferentes em momentos e em lugares distintos, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, em diferentes circunstâncias, por diferentes leitores.

A breve retomada dessas abordagens teóricas sobre os conceitos de leitura permite-nos constatar que cada uma deve ser considerada para o ensino de leitura, pois se completam e ampliam a possibilidade de um trabalho com o texto com mais segurança e de uma forma mais abrangente e menos ingênua em busca de desenvolver a competência leitora dos alunos.

Isto exige que o professor assuma a real função de mediador do processo ensino-aprendizagem da leitura, pois, segundo Solé (1998, p. 22), “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto”, cabe ao professor ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível. Essa observação deve ser levada em conta, considerando que a leitura é um processo interno, mas que tem de ser ensinada. Não se pode esperar que os alunos se tornem leitores competentes e ativos capazes de compreenderem os diversos textos que circulam no cotidiano da escola e fora dela, apenas apresentando-os a eles sem um projeto consistente de ensino.

Os textos dos diversos autores estudados, entre eles Kleiman (1993), Menegassi (1995), Chartier (1996), Dell’ Isola (1996), Silva (1998), Solé (1998), Menegassi e Ângelo (2005) e Menegassi e Ohuschi (2007) reiteram que a leitura é um processo interativo entre leitor e autor e que se efetiva quando o sujeito leitor torna-se co-produtor do texto, produzindo os sentidos que sua bagagem histórico-socio-cultural permite.

Dell’ Isola (1996, p. 72), ao abordar a leitura como prática social, afirma que:

Pela educação formal o sujeito-leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas pelo social. Estando condicionado a isso, nega-se a mergulhar no texto porque não lho é exigido e, muito menos, aplaudido na prática. Faz-se conveniente saber ler, ou seja, ter-se sujeitado à alfabetização, isto é, ao modelo de leitura que prevê uma única possibilidade de compreensão do texto, tomando-o por padrão ideal a leitura produzida pela classe dominante.

Essa concepção do que é ler é muito comum na sociedade e bastante presente nos espaços escolares e, mais ainda, concretiza o ensino de leitura, na prática. Digo na prática porque teoricamente é de conhecimento de quase todo especialista que trabalha com a linguagem que:

O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum* e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. A leitura produto pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a percebê-las (DELL’ ISOLA 1996, p. 73).

Esta não confluência entre a teoria e a prática pedagógica cria um descompasso entre o que se ensina e o que se aprende (ou não). Nesse contexto, mesmo que “às cegas”, os envolvidos no processo buscam, às vezes, até intuitivamente, alternativas assertivas para equilibrar a construção de uma prática pedagógica mais voltada para a formação de leitores

autônomos, evitando a formação de leitores que apenas reproduzem a leitura que lhes é imposta, conforme afirma Silva (1998).

A conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravidão da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder (SILVA, 1998, p. 23).

Parece-me que as ações para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos encontram-se em atitudes responsivas daqueles que atuam na formação de leitores, mas não de leitores passivos, e sim, que processem a informação, relacionando-a com o conhecimento que já possuíam, produzindo sentido. “Se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998, p. 47).

Dessa forma, a ação educativa poderia intervir na forma como a leitura é concebida pelos alunos e transformá-la em uma atividade mais comprometida com o seu fim: desenvolver a compreensão leitora. Para que esse objetivo se efetive, é necessário colocar o aluno frente ao desafio de ler os mais variados gêneros textuais, para que se familiarize com os diferentes textos de circulação na esfera social. Assim, delineiam as DCE.

Para o encaminhamento da prática de leitura, é relevante que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade (PARANÁ, 2008, p. 74).

Propor um ensino de leitura que atenda esse encaminhamento exige, além de um professor leitor consciente da complexidade do ato de ler e com posicionamento crítico, que tenha como objetivo maior a formação e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, pois é essa postura que levará a desenvolver atividades pertinentes e desafiadoras nas ações pedagógicas a serem concretizadas em sala de aula. Entre elas, a seleção dos textos que entrarão na sala de aula, bem como o projeto de leitura a ser desenvolvido a partir deles.

2.4.2 Prática de oralidade

A oralidade, enquanto prática discursiva inserida em determinada prática social, apresenta a mesma dimensão interacional das práticas de leitura e escrita, discutidas anteriormente. Ao abordar essa prática discursiva, inicio concordando com Antunes (2003), ao afirmar que não há diferença entre oralidade e escrita, pois ambas possibilitam a interação verbal. A diferença existente está na especificidade de uso da linguagem entre uma e outra, pois apresentam características específicas ao serem praticadas, próprias da realização dessas duas modalidades da língua. Assim, não tem sentido dizer que a fala é espontânea, descuidada, ou ainda, que é o espaço aberto ao uso relaxado da língua, enquanto a escrita é a modalidade por excelência de uso da norma padrão. Para Antunes (2003, p. 100), essa visão distorcida é assim explicada:

Tanto a fala como a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

Essa é a realidade da funcionalidade da língua, uma vez que é a situação em que se realiza a ação de linguagem determinante para o uso mais formal ou menos formal. Desse modo, os eventos comunicativos concretos impõem, de certa maneira, a forma do uso.

Outro ponto a ser considerado sobre a prática de oralidade é a respeito da variação linguística, o qual tem gerado tantas polêmicas entre os envolvidos com a questão do ensino e até entre os teóricos da linguagem. Não se pode esquecer que foi pela via da democratização, ou falsa democratização, que a escola passou a receber uma clientela bastante variada. Mudaram-se os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, mas permaneceu a oferta de um ensino elitizado. Para Geraldi (2003, p. 116) “[...] os professores pertenciam à ‘elite’ cultural e os alunos à ‘elite’ social”. Assim, essa outra clientela trazia consigo não só uma desigualdade econômica, mas também outra forma de expressão legítima de seu grupo social. No confronto das diferenças surge outra forma de exclusão no interior da escola, a exclusão linguística que muito preconceito tem gerado, desvalorizando a multiplicidade linguística do português brasileiro. Nos fundamentos teóricos metodológicos, as DCE (PARANÁ, 2008) assumem que a escola por ser democrática e ter o dever de garantir a socialização do conhecimento, deve acolher os alunos independentemente de sua variedade linguística, pois,

ao chegar à escola, cada um traz consigo a sua forma de expressão linguística. Esses fundamentos têm como base o desenvolvimento dos estudos da Sociolinguística, os quais, segundo as DCE, assim apresentam essa vertente linguística.

A sociolinguística não classifica as diferentes variantes linguísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades (PARANÁ, 2008, p. 56).

Segundo Bagno (2007), o enfoque da variação linguística deve ser reorganizado em busca da reeducação linguística, uma vez que, segundo o autor, ao analisar os materiais didáticos, é possível perceber uma forma de abordagem que apenas mantém o preconceito ao invés de discuti-lo, pois as atividades sobre as variantes linguísticas reforçam a forma estabilizada de hegemonia ao analisar as variações da língua, apenas, como “certo” ou “errado”.

Uma das formas para superar os descaminhos dessa prática discursiva, nas ações pedagógicas, é desenvolver atividades de uso efetivo da linguagem oral em que seja possível estabelecer a reflexão sobre: língua padrão e não-padrão, reconhecendo todas as variantes linguísticas como legítimas formas de expressão em oposição à centralização ocupada pela padrão; diferença entre fala e escrita, reconhecendo complexidade entre uma e outra em sua efetivação.

Assim, ao planejar as atividades de oralidade, cabe ao professor possibilitar ao aluno a reflexão sobre a importância do domínio linguístico da variante padrão para que, ao usá-la, ele seja capaz de adequar o seu uso às situações mais formais ou menos formais do cotidiano. Isso é possível por meio de um trabalho sistematizado com os gêneros orais, ou seja, um trabalho em que o aluno perceba os objetivos e a finalidade social para o uso do gênero selecionado e não fique na superficialidade de exploração do gênero para fins escolares: pedir que o aluno fale, emitindo sua opinião em conversas com os colegas de sala, sem um projeto de fala orientado para um fim específico.

De acordo com as DCE, “o trabalho com os gêneros orais visa ao aprimoramento, bem como, à argumentação. Nas propostas de atividades orais, o aluno refletirá tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro” (PARANÁ, 2008, p. 68).

No trabalho desenvolvido nas oficinas, não houve um enfoque sistematizado com o objetivo voltado para a prática de oralidade, devido à especificidade do gênero textual

explorado. Os espaços ocupados pela oralidade estiveram presentes em situações de leitura, troca de opinião em que se propunha o respeito aos turnos de fala e reconhecimento das diversas formas de uso da linguagem oral entre os alunos, advindos de diferentes regiões, classes sociais e formas de escolarização.

2.4.3 Prática de escrita

A escrita tem sido, desde há muito tempo, objeto de estudo dos pesquisadores da área de Linguística Aplicada, pois, por ser uma atividade complexa, que exige o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores Vygotsky (1988), contempla um nível maior de desenvolvimento tanto de quem ensina, como de quem aprende. Isto porque é uma atividade com características específicas por não ser uma simples transcrição da linguagem oral. Em relação a esta, a escrita exige um maior grau de descontextualização, ou seja, uma dupla abstração entre o aspecto sonoro externo inerente à fala e em relação ao interlocutor ausente. Além disso, a linguagem escrita pressupõe a existência prévia de uma linguagem interior que é a reconstrução idiossincrática do sujeito enunciativo em relação ao conteúdo externo. A par dessas diferenças, Vygotsky (2001, p. 318), em suas investigações no campo da psicologia da escrita, esclarece que

[...] do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constitui, ela é um processo inteiramente diverso da fala. Ela é uma álgebra da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente.

Para Vygotsky (2001), esta conclusão explica a divergência apresentada pelo aluno entre a linguagem falada e escrita, pois, enquanto a primeira é uma atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente, a escrita é abstrata, arbitrária e consciente. Ao reforçar a diferença entre a linguagem oral e a escrita, Baquero (2001, p. 85), explicando Vygotsky, salienta que “se trata de uma linguagem abstrata e é sua abstração, precisamente, o que define a particular demanda de trabalho intelectual que requer o que, na opinião de Vygotsky, representa dificuldade maior em sua aquisição”.

Diante disso, no processo ensino-aprendizagem, o professor deve procurar despertar no aluno, sujeito da aprendizagem, em situação de produção escrita, a necessidade de

desenvolver estratégias voluntárias e deliberadas de enfrentamento, pois, sem perceber o sentido cultural e o significado profundo do momento da escrita, não é possível construir, no espaço da sala de aula, uma atmosfera propícia para o desenvolvimento das atividades relativas à escrita.

Sobre a coerção imposta pelas situações comunicativas, Bakhtin (2003) aponta que um dos elementos que determina a possibilidade de resposta, ou compreensão discursiva do enunciado, é o projeto de discurso ou a vontade de discurso do falante, explicando-o: “em cada enunciado [...] - abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção de discurso ou vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

No entanto, nem sempre é a vontade discursiva que se concretiza nas produções escolares e isso acontece não porque o estudante não quer fazê-lo, mas porque não tem essa prática desenvolvida nas atividades de linguagem experienciadas em sala de aula. Como afirma Garcez (1998), se a intenção discursiva, o impulso discursivo deveriam ser motivadores para a produção de seus enunciados, na escola, tal impulso nem sempre é considerado.

Para o enfrentamento dessa dificuldade nas aulas de Língua Portuguesa, já é de consenso que devem ser apresentados os mais variados gêneros de circulação social, como modelares para que o aluno entre em contato e perceba as marcas específicas de cada gênero em particular, ou seja, como outras pessoas articulam o seu projeto de dizer. Mas apenas apresentá-los sem desvelar as condições de produção, isto é, os elementos constituintes do texto: o interlocutor, a situação de interação, a posição do enunciatador, as características linguísticas do gênero, além do contexto histórico e social em que se concretizou a ação comunicativa, não produz significativamente o efeito transformador esperado para que o aluno, ao escrever o seu texto, consiga fazê-lo, considerando o gênero discursivo adequado para realizar o objetivo concreto de enunciação, a sua intenção de discurso.

Assim, um projeto de ensino-aprendizagem da escrita que pretenda desenvolver essa modalidade de uso da linguagem deve colocar o aluno em contato com os mais diversos gêneros textuais, os quais devem ser lidos e analisados como recurso para o desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua escrita. Para a boa efetivação dessa atividade, conforme sugere as DCE (PARANÁ, 2008), a prática de escrita deve atender a três etapas interdependentes e intercomplementares, apontadas por Antunes (2003,) que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto: planejamento, escrita e reescrita, em um processo de mediação e assessoramento do professor, o qual estabelece o diálogo permanente

entre os participantes da atividade proposta. Seguidas essas etapas, é importante que a produção do aluno seja socializada para concretizar o caráter interlocutivo da linguagem.

Todas essas atividades permitem, no processo de execução, um movimento constante de ir e vir que leva o aluno a se perceber como usuário da linguagem em ação com fins comunicativos específicos; essa conscientização é o salto desejado pela escola para o aprimoramento da competência do uso da prática de escrita.

2.4.4 Prática de análise linguística

É muito comum ouvir das diversas vozes que integram o grupo dos pais, dos professores e até de pessoas não envolvidas diretamente com o ensino, que os alunos concluem a Educação Básica apresentando muitas dificuldades na expressão oral e nas habilidades de leitura e de escrita. Temos de assumir que na base dessas afirmações existe certa verdade, pois os dados dos Exames Nacionais e dos Concursos para ingresso nas universidades do país apontam essa deficiência ao indicarem o baixo índice apresentado pelos alunos⁷.

Desde 1980, os estudos acerca do ensino de língua materna vêm oferecendo uma gama enorme de possibilidades para uma ação educativa produtora. No entanto, sabemos que essa construção pedagógica encontra entraves de toda ordem no interior da sala de aula. Entre eles, podemos citar a formação do professor que sempre fica aquém das necessidades educacionais, as políticas educacionais que não atendem aos anseios da realidade social da sala de aula e, principalmente, a distância entre as pesquisas na área dos estudos linguísticos e o entendimento ou incorporação dos resultados dessas pesquisas nas práticas docentes. Todos esses fatores corroboram para ações educativas que ora privilegiam mais fortemente a leitura, ora a escrita, ora a análise linguística. Todavia, sabemos que essas três práticas discursivas fazem parte de um todo homogêneo para que se efetive um ensino voltado para o desenvolvimento da competência no uso da linguagem.

⁷ Das 27 unidades da Federação, apenas 6 tiveram uma nota superior à média brasileira. Pela ordem, (gráfico) Distrito federal, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Santa Catarina. Nenhum deles chegou a 600, porém. Do outro lado, Estados do Norte e Noroeste tiveram o pior desempenho, especialmente Tocantins e Maranhão. Disponível em: <www.estadao.com.br/especiais/abismos-de-desempenho-no-enem-2010,147878.htm>. Acesso em: 13 jul. de 2011.

Dos três eixos que constituem o ensino de Língua Portuguesa, o que mais tem oferecido dificuldades para a construção de ações pedagógicas bem direcionadas é o de análise linguística. Das muitas pesquisas, o estudo da linguagem em funcionamento, que relaciona forma à função dos elementos na comunicação dos enunciados é uma das contribuições mais recentes.

Conforme aponta Geraldi (1985), a abordagem do ensino de gramática na sala de aula está intimamente ligada à concepção de linguagem que se toma para a construção das práticas pedagógicas, uma vez que sobre o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar só acontecerá quando essas questões fizerem parte de um projeto significativo de ensino de língua materna.

No entanto, essas questões nem sempre são consideradas, no presente, e com certeza não o foram no passado. Para esclarecer essa polaridade entre o presente e o passado, apresento uma breve incursão sobre as três correntes dos estudos linguísticos descritas por Geraldi (1985): a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionismo e a linguística da enunciação.

A gramática tradicional concebe a linguagem como expressão do pensamento e estabelece um conjunto de regras que devem ser seguidas, prestigiando a variedade de língua utilizada pelas pessoas cultas, a chamada língua padrão. Falar e escrever bem, portanto, é atender às normas estabelecidas nos compêndios de gramática. As outras formas de falar e de escrever eram então consideradas erradas, não pertencentes à língua. Esse modelo cabia bem em uma época em que a camada que frequentava os bancos escolares era composta por uma elite que detinha os saberes culturais necessários para fazer uso da língua padronizada e nela se aprimorar. Desse período herdamos as gramáticas que ainda hoje são fontes de consulta que normatizam e ao mesmo tempo descrevem e prescrevem o que equivocadamente, segundo Antunes (2007), acredita-se ser o funcionamento da língua, pois, para a autora a língua é muito grande para caber inteira dentro da gramática. Para Franchi (2006, p. 17),

[...] a primeira forma de construir uma gramática normativa (que certamente tem origens mais antigas) aparece nos gramáticos de Port-Royal, no século XVII, que vinculavam o bom uso da linguagem à arte de pensar.

O problema é que a forma tradicional de conceber o que ensinar (a língua dos escritores clássicos) se tornou uma tradição que foi sendo repassada de geração para geração. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, “o ensino de Língua Portuguesa manteve a sua forma elitista até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década de 1960, um processo de expansão do ensino público” (PARANÁ,

2008, p. 43). Essa democratização do ensino acolheu para o interior da escola as camadas populares que não possuíam os saberes da cultura letrada e, portanto, utilizavam uma variedade linguística diferente daquela ensinada na escola. Isto gerou o que hoje se denomina preconceito linguístico. Possenti (1985, p. 33), ao criticar essa forma de preconceito, assim resume “[...] quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc.”.

Essa forma de conceber o ensino de língua aponta para a questão que hoje é bastante discutida, a de que se ensinava uma língua na escola diferente da língua que se usava fora dela. Eis a grande contradição, mas foi assim que se fazia e em alguns casos ainda se faz. Na visão de Zanini (1999, p. 80), “para o professor, naquele momento era importante que o aluno soubesse o que lhe era dado, mas, nem sempre, para que tinha que aprender”. Fica claro que, nessa visão tradicional, a competência linguística que todo falante possui ao usá-la, nas diversas situações comunicativas da vida, não são consideradas (HINTZE; ANTÔNIO, 2010). Em relação ao ensino de língua materna, a forma de ensinar padronizada nessa corrente seguia uma pedagogia tecnicista, baseada em exercícios de memorização e reforço de um modelo homogêneo de língua que deveria ser internalizado como sendo a modalidade de prestígio a ser aprendida. O foco, portanto, era o ensino de gramática.

Com a implantação da Lei 5692/71, a qual dispõe que o objetivo do ensino seria qualificar o sujeito para o trabalho, o ensino de Língua Portuguesa passa a assumir uma concepção de linguagem como meio de comunicação. Para Geraldi (1985, p. 43), “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir a um receptor certa mensagem”. Essa visão advém dos estudos de Saussure, o qual apresenta como um dos conceitos básicos a visão de língua como sistema autônomo e independente em seu funcionamento, instituindo, assim, o estudo imanente da língua, ou seja, sua organização interna. Posteriormente, essa organização foi denominada como estrutura, ou como é mais conhecida, estruturalismo.

No estruturalismo, a gramática, segundo Possenti (1985, p. 31), “é um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados realmente produzidos por falantes, regras que são utilizadas”. A questão que emerge dessa definição é que esses enunciados descritos privilegiam a modalidade padrão e a língua é analisada como um construto teórico homogêneo, excluindo o falante do sistema linguístico. A língua é um meio de comunicação entre emissor e receptor, sem considerar o interlocutor. Para Zanini (1999, p. 81), essa foi a década dos modelos ao “prever um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele,

por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta de forma que ele ‘seguisse o modelo’”.

A partir da década de 70, os estudos sobre a linguagem tomaram novos rumos e outras teorias passaram a ser debatidas. De acordo com as DCE, entre elas estão.

- a Sociolinguística, que se volta para a variação;
- a Análise do Discurso, que reflete sobre a relação sujeito-linguagem-história, relaciona-se à ideologia;
- a Semântica, que se preocupa com a natureza, função e uso dos significados;
- a Linguística Textual, que apresenta como objeto o texto, considerando o sujeito e a situação de interação, estuda os mecanismos de textualização (PARANÁ, 2008, p. 44).

Essas teorias apontaram novos horizontes para o ensino de língua materna em superação à dimensão tradicional. Assim, passou-se a questionar a validade de um ensino voltado apenas para a gramática. Em termos teóricos mudou-se o foco, o texto passou a ser o objeto de ensino e a linguagem vista como fenômeno social, por meio da qual os homens se constituem enquanto sujeitos envolvidos nas relações de interação social, postulados de Bakhtin e Volochinov (1990), teóricos que fundamentam a teoria da enunciação e que embasam a concepção interacionista, adotada nas DCE (PARANÁ, 2008). No entanto, as práticas de sala de aula continuaram voltadas para o ensino da gramática, e ainda continuam, conforme estudiosos do assunto, apenas mudou-se o foco para o texto.

Nessa concepção, de acordo com Possenti (1985, p. 32), “gramática é o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Na base dessa definição está o fato de que todo falante de uma língua natural, ao falar, emprega uma gramática própria que o leva a adequar a sua fala à situação comunicativa que esteja vivenciando, “utilizando um registro mais formal de linguagem ou uma forma menos tensa” (HINTZE; ANTÔNIO, 2010, p. 115).

A abordagem do ensino da prática de análise linguística, com base nessa concepção de linguagem, deve estar voltada para a reflexão das normas de uso da língua e sua combinação, para produzirem o efeito de sentido desejado, adequando-as às finalidades comunicativas. Para isso, é necessário que ocorra um trabalho paralelo entre atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas. Geraldi (2003), assim as definem:

Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões

usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes em atividades verbais. [...] Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 2003, p. 24-25).

Essas orientações apontam o caminho para o ensino da gramática, atualmente, ou seja, ensinar a língua a partir do uso, das produções textuais dos alunos, buscando a formação de usuários com competência comunicativa e ensinar sobre a língua, resultando em conhecimento teórico que pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua, (TRAVAGLIA, 2002). Cabe ao professor decidir em que momento deverá utilizar teoria gramatical para explicar as ocorrências no ato de linguagem. Isto quer dizer que não se deve abandonar as gramáticas teóricas, mas utilizá-las como instrumentos balizadores para a construção de práticas pedagógicas, dentro de um projeto de ensino que responda às questões, anteriormente colocadas: O que ensinar? Como ensinar? E para quê ensinar gramática?

A análise linguística, portanto, no desenvolvimento das atividades realizadas na oficina, permeou a prática de leitura ao buscar desvendar os sentidos dos signos utilizados no projeto de dizer de cada texto analisado; permeou a prática de escrita no trabalho de reestruturação das respostas dadas às perguntas de compreensão dos textos e na reestruturação dos textos produzidos, despertando a reflexão para a forma de organizar o projeto de dizer dos alunos na busca de coerência e coesão para a construção dos sentidos pretendidos para atender àquelas finalidades comunicativas e, por último, permeou o trabalho de análise linguística ao analisar as marcas linguísticas específicas do gênero autobiografia nos textos analisados, abordando atividades de metalinguagem e atividades epilinguísticas.

Para o trabalho de análise linguística referente ao gênero em estudo, a preocupação esteve voltada para a análise dos recursos linguísticos específicos do gênero textual autobiografia, tais como: os pronomes, os tempos verbais, as expressões indicadoras de tempo, aspectos de coesão e coerência e progressão temática. O encaminhamento dado para o estudo desses recursos textuais foi observar, por meio de atividades de reconhecimento, substituição, interpretação e reflexão, o emprego desses mecanismos nos textos autobiográficos analisados, para que os alunos percebessem o funcionamento da linguagem em vista da finalidade discursiva do gênero.

CAPÍTULO 3

CONFLUÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA

Para tratar dos gêneros textuais, este capítulo apresenta os conceitos teóricos delineados por Bakhtin (2003) e explicados pelos estudiosos da atualidade, entre eles, Marcuschi (2008), Antunes (2009) e Sobral (2009), os quais apontam os gêneros textuais como objeto de ensino, por concretizar o uso da linguagem em ação, nas diversas situações comunicativas e nas diferentes esferas de circulação social. Ampliando o capítulo, apresento o estudo sobre o gênero narrativa autobiográfica, procurando descrever as características específicas desse gênero a partir dos conceitos apresentados pelos estudiosos: Galle (2006), Vasconcellos e Cardoso (2009), Castro (2011) e Faraco (2011). Para transpor didaticamente o estudo desse gênero, apresento as oficinas pedagógicas como opção metodológica utilizada para confluir teoria e prática.

3.1 ABORDAGEM TEÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Fazer a abordagem dos gêneros textuais parece que é situar-se em um lugar comum, considerando que são inúmeros os trabalhos sobre o assunto desenvolvidos nos últimos anos por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, ao tratar da questão da linguagem, um dos caminhos mais seguros é recorrer aos gêneros textuais como objeto de estudo e de ensino por dois aspectos: um deles deve-se ao fato de os gêneros representarem a materialidade da linguagem em ação, pois nos comunicamos apenas por gêneros. Outro, pela própria atualidade do tema que suscita o desejo de reexplicá-lo, buscando fazer um recorte idiossincrático do objeto, frente aos objetivos que ora pretendemos alcançar - fazer uma intervenção pedagógica específica em determinado espaço educacional. Isto é possível porque a abordagem dos gêneros está relacionada às manifestações da língua em suas diversas formas de manifestação.

Marcuschi (2008, p. 147) assim explica a origem dos estudos sobre os gêneros, historicamente:

A expressão ‘gênero’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero não se vincula apenas à literatura.

A partir de meados do século XX, a concepção de gênero se fundou nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003, p. 261) que concebeu gênero do discurso como “tipo relativamente estável de enunciado”. Sobre os termos “relativamente estável”, Sobral (2009, p. 115), assim os explica: “o gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado”. Esse postulado abarca uma explicação mais específica dada pelo próprio autor e que serviu de base para todas as considerações de outros estudiosos posteriores a ele.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos). [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo da atividade humana não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Nessa definição, emergem dois aspectos distintos da interação verbal na construção de enunciados concretos: o externo - condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana e, portanto, o aspecto sócio-histórico-ideológico; e o interno - conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Sabe-se, entretanto, que esses dois aspectos não se separam na construção do gênero, ao contrário, são indissociáveis, um não tem sentido sem o outro, é a força da constituição do gênero. Assim, essa divisão é um recurso para desenvolver uma explicação pertinente sobre esses elementos que contemple o entendimento sobre essa questão.

Ao conteúdo temático associa-se o tema esperado em determinada materialidade textual e não se pode confundi-lo com assunto, pois cada assunto pode desencadear um tema diferente, dependendo da finalidade da comunicação. A construção composicional indica a forma utilizada na construção do material linguístico. Pode-se dizer que é a forma mais estável do gênero, no entanto, não pode ser entendida como uma forma fixa ou rígida, pois variará, dependendo das alterações do projeto discursivo do locutor. Embora saibamos que, ao longo do tempo, haja certa cristalização dos gêneros, isso ocorre sem rigidez, uma vez que estão em constante mudança, sendo uns mais fixos do que outros. O último termo que descreve o gênero é o estilo da linguagem, o qual atende às exigências da expressão

comunicativa do discurso e ao estilo individual, sem ser subjetivo, uma vez que a expressão pessoal está indissociavelmente ligada ao conteúdo temático e à construção composicional.

Ao tentar explicar esses três termos, assumidos por mim como determinantes do aspecto interno na caracterização do gênero, fica evidenciado que resultam da conjunção dos aspectos externos, por estarem “[...] ancorados numa situação social que envolve uma prática de linguagem” (ANTUNES, 2009, p. 59).

Na perspectiva de concluir essas considerações, tomo os apontamentos de Sobral (2009, p. 119) que assevera:

O gênero se define como certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, de caráter concreto, e recorrem a certos tipos estáveis de textualização (tipos de frases e de organizações frasais mobilizadas costumeiramente pelos enunciados e discursos de certos gêneros), mas não necessariamente a textualizações estáveis (frases e organizações frasais que sempre se repitam), pois são tipos ou formas de enunciados.

Assim, é por meio dos gêneros textuais que se concretizam as atividades discursivas que socialmente utilizamos para atuar sobre o outro. Não se organiza um discurso *ad hoc*, todo dizer está pautado em condições específicas de funcionamento e relacionado às finalidades comunicativas que se pretende atingir. É por isso que, ao produzir enunciados (orais ou escritos), busca-se a adequação às condições de produção, pois só assim efetiva-se o objetivo de atuação do sujeito pela e por meio da linguagem.

Dessas considerações, emerge outra questão que diz respeito à diversidade dos gêneros textuais. Haverá tantos gêneros quantas forem as situações específicas de uso que o falante fizer da linguagem, pois cada situação suscita uma construção composicional diferente. Sobre essa questão, assim assevera Bakhtin (2003, p. 283), “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

Embora apresente diferenças conceituais, ainda se confunde o conceito de diversidade dos gêneros com o de diversidade textual. Marcuschi (2008, p. 154-155), ao abordar essa questão, apresenta a seguinte distinção:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. [...] Em geral abrangem meia dúzia de categorias [...]. Já o gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] Em contraposição aos tipos, os

gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Essa distinção, segundo Marcuschi (2008), não pretende estabelecer uma dicotomia e sim comprovar que os gêneros e os tipos são complementares e integrados. “Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Reiterando essa definição, Koch e Elias (2008, p. 119) asseveram que “os gêneros são formados por seqüências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”.

As posições de Koch e Elias (2008) e Marcuschi (2008) estão sustentadas no que postula Bakhtin (2003, p. 286):

A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. [...] O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.

Além da distinção entre tipo textual e gênero textual Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. E isso só é possível, por meio de textos, os quais materializam os gêneros. Dessa forma, é possível dizer que os enunciados são elaborados nas situações vivas, sócio-históricas, nas diferentes esferas da atividade humana e que são por elas determinados. Estas situações concretas de produção de linguagem trazem marcas concretas, verbais e não-verbais, para os gêneros. Se retomarmos a teoria da enunciação, veremos que a língua é pensada como discurso, enunciação, pois ocorre em situações de interações sociais. Nesse sentido, a língua é viva e não abstrata, não está presa à materialidade linguística do construto teórico que é o texto.

Quando essa distinção não faz parte do arcabouço teórico daquele que ensina, constroem-se práticas pedagógicas menos produtoras e mais engessadas nos estudos das estruturas composicionais do texto, desconsiderando a situação real de uso da linguagem. Além disso, deixa-se de ampliar a experiência de leitura do aluno em perceber como se constituem e circulam socialmente, para também saberem utilizá-los, com eficiência em suas práticas discursivas. A esse respeito assim postulam as diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008, p. 52): “os gêneros variam assim como a língua - a qual é viva, e não

estranque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso”.

Diante da multiplicidade de gêneros e diante da necessidade de escolha de um deles para o objetivo deste trabalho, escolhi o gênero narrativa autobiográfica por considerá-lo significativo para os alunos que se encontram em situação de reclusão.

A educação para alunos privados de liberdade tem um forte apelo à reintegração e ressocialização. Assim, as ações pedagógicas devem ser pensadas nessa direção. Isso, de alguma forma, justifica a escolha desse gênero.

3.2 ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Tomar o gênero textual, narrativa autobiográfica, no contexto prisional é considerar, como assevera Vasconcelos e Cardoso (2009, p. 654), que:

Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa espécie de reflexão interna, seja expectador de si mesmo: um eu que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação.

A narrativa autobiográfica, nesse aspecto, favorece a integração entre o sujeito físico e o sujeito da enunciação (heterogêneo, atravessado pelo social), pois permite uma ordenação entre fatos externos acumulados pelas experiências vividas e a reconstrução destes no momento atual, numa reorganização que certamente será condizente com a posição ideológica assumida pelo autor. Dessa forma, amplia a possibilidade de o sujeito compreender como a sua história de vida configurou a sua trajetória histórica e como ele dá continuidade em sua vida. O esquema proposto por Galle (2006, p. 76) esclarece esta afirmação: “um esquema básico e abstrato deste processo seria a formação do sujeito, a crise sofrida por ele, a assimilação da crise e a reconfiguração da identidade”. O sujeito, portanto, reconstitui o seu passado, dando-lhe o acabamento que melhor o constitua no presente.

Outro aspecto importante é com relação ao ato de escritura desse gênero textual uma vez que é a posição assumida pelo sujeito enunciador e a maneira que se organiza a narrativa que vão configurar o significado da história contada. Segundo Galle (2006, p. 78), “nesta perspectiva, são as estruturas textuais que merecem mais atenção, como o uso dos

tempos verbais, a estrutura comunicativa implícita e os meios que distinguem o eu - narrador - do eu - protagonista”.

Em vista disso, busquei um direcionamento para o estudo desse gênero, traçando um enfoque que possibilitasse o reconhecimento das características específicas intrínsecas em sua composição. Para isso, me orientei na teoria dos gêneros descrita por Bakhtin (2003) ao determinar os três elementos na constituição de um gênero, já descritas anteriormente: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, determinados pelas condições de produção de cada gênero textual.

É a partir desses elementos que descrevo as características do gênero narrativa autobiográfica, delineadas a partir do estudo dos vários textos autobiográficos analisados, para construção das atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas:

a) Conteúdo temático:

- busca na memória as lembranças que dão significado a sua história, mencionando, no texto, os acontecimentos mais relevantes em ordem cronológica. Varia, entre os escritores, a ênfase dada a determinados períodos ou acontecimentos;

- possibilita refletir sobre experiências de vida.

Segundo Galle (2006, p. 72), “[...] o sujeito articula desde um determinado momento o ‘espaço das suas experiências’ (passado) e o ‘horizonte das suas expectativas’ (futuro) no seu entrelaçamento com a sociedade e a história”.

b) Estilo da linguagem, marcas linguísticas que os textos apresentam:

- a história é sempre narrada por um eu;

A marca característica do texto autobiográfico está no foco narrativo em primeira pessoa. Esta marca formal em sua composição é condição de existência deste gênero textual e vai determinar todas as escolhas linguísticas na organização do conteúdo temático, no estilo da linguagem e na organização composicional. Para Castro (2011, p. 84):

A opção pelo foco narrativo em primeira pessoa faz parte da estratégia ideológica intrínseca a uma autobiografia. Ela é o elemento articulador do passado, cujo dom é o de imprimir um viés a este passado, indicando que a principal personagem dos eventos a serem descritos vai ser - terá que ser - aquele que fala, senão nas ações que eventualmente executa, mas com toda certeza, na perspectiva que assume e imprime ao passado - isso tanto para o bem como para o mal do próprio narrador. [...] É o foco narrativo assumido pelo autor da autobiografia, aliado à perspectiva ideológica que assume em relação a este passado, que criam o campo fértil para as avaliações e julgamentos formulados pelo narrador. A autobiografia é, portanto, uma narrativa autocentrada na figura do narrador, fazendo com que a sua voz

ecoe mais forte do que todas as outras, dominando-as e submetendo-as ao seu monopólio avaliativo.

- tem por objetivo apresentar, no texto, fatos verídicos (reais) da sua vida que representem as relações do autor consigo, com as outras pessoas e com o mundo;

Sobre isso, Galle (2006, p. 71) afirma que:

A unidade da narração autobiográfica, conseqüentemente, não é dada, mas constantemente ‘construída’ pelo sujeito por meio dos acontecimentos vividos e lembrados. Esta unidade construída e, por outro lado, precária, não é fútil nem ilusória, pois é exatamente desta forma que a integridade ética do sujeito pode ser alcançada.

- os interlocutores são os leitores em geral, principalmente, os que se interessam por este tipo de texto que retrata a vida de pessoas comuns ou famosas;

- os textos circulam na internet e em material impresso (livros, revista, material didático, jornal, etc.);

c) Construção composicional:

- o recurso textual empregado para a construção do díizível do autor é a narrativa em prosa, mas também pode ser escrito em verso:

Para Galle (2006, p. 71), a pessoa física do autor e o sujeito (da enunciação) se empenham “em criar coerência no caos das ocorrências da vida. Para lograr esta coerência, ou seja, a unidade dos elementos discrepantes e de traços contraditórios, não resta ao sujeito outro recurso senão a narração”.

- apresenta duas formas de apresentação: texto longo - livros que relatam minuciosamente a trajetória de vida do autor; texto curto - textos que circulam na internet e textos nos quais o autor retrata passagens de sua vida de forma objetiva, fazendo um recorte sucinto dos aspectos que considera mais relevantes para serem publicados;

- pode, também, apresentar-se como narrativa fílmica.

Além dessas marcas características, é preciso, também, considerar que este ato de escritura não é um simples relato das experiências do autor, nele está presente o ato criador, uma vez que o autor de posse do conhecimento vivido, seu objeto de dizer, o toma dando forma e um acabamento da ordem da atividade estética. Sobre essa atividade estética do texto autobiográfico, Faraco (2011), discutindo os fundamentos da filosofia estética de Bakhtin e seus pares, afirma:

É interessante lembrar que, na concepção de Bakhtin, mesmo a narrativa autobiográfica exige um autor - criador com excedente de visão (olhar de fora, acréscimo meu) e conhecimento, exige duas consciências não coincidentes. A autobiografia não é mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever sua autobiografia, o escritor precisa se deslocar, se posicionar fora dos limites do apenas vivido, se tornar um outro em relação a si mesmo, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento. Só assim poderá dar relativo acabamento ao vivido (BAKHTIN, 2011, p.24).

Feitas essas considerações, vale ressaltar que a escolha desse gênero para a intervenção pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, com alunos em situação de reclusão se deu, também, por considerá-lo mais confessional, próximo das experiências vividas e menos literário, facilitando o processo de escrita, já que o projeto de dizer do aluno estaria ancorado em sua própria trajetória histórica.

Assim, tomando por base a distinção feita por Marcuschi (2008) sobre tipo textual e gênero textual, considero que a etiqueta gênero está para a autobiografia por referir-se aos textos materializados em situações comunicativas com objetivos enunciativos definidos por uma finalidade específica, enquanto tipo textual está para a narrativa, definido por características de natureza linguística. Da confluência entre esses dois aspectos, surge a narrativa autobiográfica, que, no trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas, resultou nos textos produzidos pelos alunos.

3.3 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas, termo moderno dado para ateliê, têm suas origens nos princípios e técnicas da pedagogia de Freinet, educador que muito estudou e lutou para criar uma pedagogia centrada na atividade e na criação. Seu maior ideal de educador era encontrar uma forma de ensinar que superasse a pedagogia tradicional, centrada no professor, no conhecimento escolástico transposto pelo professor, em que o aluno era passivo ouvinte, para uma pedagogia da livre expressão em que teoria e prática são indissociáveis. Para Elias (1997), os temas que orientam a Pedagogia Freinet são: a livre expressão, o tateamento experimental, a vida cooperativa, a afetividade, o trabalho e a correspondência.

Assim, as oficinas são denominadas como “canteiros de trabalho”, um lugar onde as experiências vividas e compartilhadas entre os pares - professor, aluno, comunidade escolar e família - geram o conhecimento individual e coletivo ao mesmo tempo.

Mesmo transcorridas algumas décadas, as oficinas continuam sendo apontadas como espaço de interação entre professores e alunos e entre leitores e textos. Este percurso ainda se apresenta como uma via de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento das teorias que emergem no âmbito das pesquisas linguísticas e de outras áreas do conhecimento. Sua permanência, a meu ver, está pautada na origem sólida de sua formulação, nos postulados de Freinet e na concepção que subjaz a esta prática, conforme afirma Martha (2004, p. 128), “a concepção de oficina relaciona-se intimamente ao fazer, à ação concreta, como instrumento capaz de proporcionar o desejado desenvolvimento do sujeito, que só pode ocorrer pelo processo existencial, ou seja, vivendo”.

Isto porque possibilita um trabalho coletivo compartilhado entre a teoria e a prática que, vivenciado pelos atores do processo ensino-aprendizagem, tomam a linguagem como forma de interação de onde resulta a construção de um produto final, mais significativo, fruto dessa interação.

Sobre essa forma de conceber a linguagem, nas oficinas pedagógicas, Zanini (2008, p. 174) assim explica.

Como instrumento de mediação, a linguagem compreende dois aspectos: o pragmático e o cognitivo, apresentando-se como paradigmático de processos constitutivos na vida social, específicos dos seres humanos que, como usuários da língua, produzem sentidos por meio da ação comunicativa. Ação que compreende interação. Na interação há agentes que, enquanto interagem uns com os outros se constituem sujeitos constitutivamente heterogêneos.

Na busca de ações pedagógicas que fossem exitosas para abarcar essa concepção no ensino de língua materna, é que vejo as oficinas de leitura e produção textual como espaços privilegiados de encontro entre a teoria e a prática. Além disso, suscitam uma organização em que o professor se torna autor de seu fazer pedagógico e não apenas aquele que repassa o conteúdo já pronto do livro didático ou, para o caso de utilizar o material didático, saberá dar um tratamento adequado, frente à realidade que lhe apresenta na prática de sala de aula. Nesse processo, o aluno também participa efetivamente ao assumir o compromisso de sua produção.

Sobre as oficinas de leitura e produção textual, Pazini (2004, p. 67) assevera:

Segundo o dicionário, oficina 'é o lugar onde se trabalha ou se exerce algum ofício' O nome 'Oficina de textos' já implica, portanto, a ideia de linguagem como trabalho, o entendimento da leitura e da produção de textos como atividade, como processo, um fazer e refazer o texto e um contínuo refazer-se do produtor, elaborando seu conhecimento do mundo, da língua e de si mesmo.

Assim, elegemos as oficinas de leitura e de produção textual como uma forma bem sucedida de aplicação das teorias que subjazem ao ensino de língua, na atualidade. O trabalho com a linguagem em uso, proposta das oficinas, concretiza-se em uma metodologia que coloca os sujeitos em situações, mais reais quanto possível, de interação verbal, conforme as concepções que sustentam as orientações das DCE (2008).

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instâncias em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrência da competência textual (PARANÁ, 2008, p. 60).

É a partir dessa forma de conceber o ensino que o trabalho com o texto foi proposto na oficina desenvolvida com os alunos da EJA em situação de reclusão. Busquei, no desenvolvimento das atividades, levar o aluno a perceber que: o texto é resultado de opções temáticas e estruturais, feitas pelo autor, tendo em vista seu interlocutor e as condições do contexto de sua realização; a produção de texto está inserida numa situação comunicativa concreta e com significado, como acontece nas aulas de língua materna, ou deveria acontecer, para ser entendida como uma forma de se constituírem enquanto sujeitos no processo de interação verbal.

CAPÍTULO 4

OPÇÃO METODOLÓGICA NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo descreve todo o trabalho desenvolvido na oficina de leitura e produção de texto. Na seção - desenvolvimento da oficina pedagógica sobre o texto autobiográfico - apresento o planejamento da oficina que se baseia na organização dada por Zanini (2008), com detalhamento das partes do projeto: identificação, objetivos, metodologia, avaliação e recursos audiovisuais. Na seção - iniciando o trabalho: atividades motivacionais - descrevo os passos, atividades e recursos utilizados para a etapa de motivação para o trabalho. Na seção - atividades de leitura desenvolvidas na oficina - descrevo o percurso das atividades de leitura, para o reconhecimento do gênero narrativa autobiográfica em foco. Na seção - atividades de escrita desenvolvidas nas oficinas - apresento os diversos passos empreendidos no desenvolvimento do trabalho para o exercício da escrita. Na seção - tarde de autógrafos - descrevo a última etapa da oficina em que foi dado a público o resultado do trabalho, com coquetel de lançamento e momento de autógrafos do livro. Finalizando o capítulo, reproduzo um exemplo do processo de intervenção pedagógica nos textos da coletânea e síntese dos resultados obtidos nos textos produzidos, a partir dos pontos que nortearam a análise dos textos: conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional, demonstrando, por meio de dados percentuais, o atendimento, ou não, a esses aspectos determinantes para a produção do gênero narrativa autobiográfica.

4.1 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA SOBRE O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

O projeto da oficina de leitura e produção de texto que passo a apresentar baseia-se no trabalho de Zanini (2008), fundamentando a parte prática que espera responder à pergunta de pesquisa desta dissertação: Como posso contribuir para um ensino-aprendizagem de língua escrita materna mais significativo cujos sujeitos são adultos em situação de reclusão?

A escolha por esta metodologia, como forma de transposição didática, se deu por considerar essa ação pedagógica bastante produtora. Nela, para atingir o objetivo final - o texto escrito - toma-se a leitura dos textos da coletânea a ser estudada como o caminho a ser percorrido para subsidiar a prática de produzir textos com autoria.

Segundo Zanini (2009, p. 20), as oficinas “[...] criam situações nas quais os alunos são expostos a vários usos da língua” que, nesta situação comunicativa concreta, os levam à reflexão sobre a especificidade da narrativa autobiográfica e outros tipos textuais do mesmo gênero, para fins de leitura e análise de textos que estabeleçam diálogo com a escrita.

Ancorada na fundamentação teórica dessa forma de transposição didática é que procurei integrar teoria e prática no desenvolvimento do projeto da oficina de leitura e produção de textos autobiográficos que apresento a seguir, para posterior explanação de seu desenvolvimento.

4.2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DA OFICINA PEDAGÓGICA

Identificação

| |
|--|
| Título: oficina de leitura e produção textual – Contando minha história. |
| Público alvo: alunos do ensino Fundamental e Médio. |
| Professora: Maria Helena dos Santos Pelizaro |

Objetivo Geral

| |
|--|
| 1- Propor situação de ensino-aprendizagem de língua materna centrada no texto – espaço de interação entre sujeitos. |
| 2- Levar o aluno a escrever textos que retratem as lembranças de sua infância e de outros momentos da vida, para depois ficar arquivado em um livro, na biblioteca da escola e, assim, poder ser lido por outros alunos ou outras pessoas que se interessarem pela obra e pelo tema. |

Objetivos específicos

| |
|--|
| a) Criar um espaço em que a leitura e a escrita instrumentalizem os alunos, sujeitos da ação pedagógica, a integrar de forma participativa a sociedade, via comunicação escrita; |
| b) Desenvolver uma oficina de leitura e produção de textos autobiográficos. |

Metodologia

| |
|---|
| Atividades de leitura e de produção de textos: |
| a) Delimitação do tema: escolha pela professora da atividade – leitura e produção de textos autobiográficos; |
| b) Motivação: Álbum de memórias: brincadeiras da infância |
| Em busca de si mesmo: Música e letra: Caçador de mim |
| Autorretrato: criação de um retrato de si mesmo. |
| Apresentação e análise do filme: Mãos talentosas |

c) Leitura:

Leitura (decodificação, compreensão e interpretação) da letra da música, do filme e de dois textos (autobiografia e biografia) sobre a vida de Monteiro Lobato.

Mediação

1ª etapa: apresentação e reconhecimento do gênero textual autobiografia;

2ª etapa: distinção entre os termos biografia e autobiografia;

3ª etapa: reconhecimento dos termos: biografia e autobiografia em dois textos comparativos sobre a vida de Monteiro Lobato;

4ª etapa: discussão das várias interpretações e inferências pessoais dos sujeitos, nos textos analisados;

5ª etapa: análise linguística: pronomes pessoais do caso reto, oblíquo e possessivo, bem como dos tempos verbais presentes nos textos analisados; elementos coesivos: marcas linguísticas específicas do gênero.

6ª etapa: leitura, interpretação e análise detalhada de todos os aspectos constitutivos do gênero – conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional em três textos autobiográficos:

- A escola em minha vida - Viriato Correia.
- Autobiografia - Texto de um aluno EJA.
- Autobiografia de Patativa do Assaré.

d) Produção do texto escrito, individualmente;**1ª etapa**

a) apresentação da proposta textual;

b) diálogo compartilhado entre professora e alunos sobre o conteúdo da proposta textual que compreendia dois campos: retomada das características do gênero a ser produzido; proposição da escrita e os passos a serem seguidos;

2ª etapa

a) planejamento: sobre o que escrever? Para quem escrever? Por que escrever? Quem escreve? Quando escreve (tempo predominante)? Como escrever (gênero autobiografia)?

b) Primeira produção;

c) correção mediada pelo diálogo professor e aluno, a partir do texto escrito, mediante a apresentação de uma ficha de critérios de avaliação que contempla dois campos: 1) diálogo com o aluno sobre as impressões dele sobre o texto produzido; 2) apresentação ao aluno do código estabelecido para marcar interferências no texto escrito, para revisão e reescrita dos textos produzidos, individualmente;

d) Reescrita:

e) Segunda produção:

3ª etapa: organização dos textos produzidos em uma coletânea;

4ª etapa: apresentação digitalizada dos textos, para leitura pelos alunos de seus próprios textos e eventuais correções (participação espontânea);

5ª etapa: assinatura do Termo de Cessão de Direito de Pessoa Física para Pessoa Física;

6ª etapa: elaboração de um convite em forma de ofício ao diretor e vice-diretor do presídio, à direção e corpo docente da escola, à equipe técnico-administrativa, ao chefe de segurança e à orientadora do mestrado, para tarde de autógrafos;

7ª etapa: edição da coletânea para a publicação;

8ª etapa: impressão da edição;

9ª etapa: tarde de autógrafos do livro (edição impressa) dos textos produzidos.

Avaliação

A avaliação, nessa oficina, foi formativa, ou seja, contínua e diagnóstica. Para isso, centrou a observação do processo ensino-aprendizagem em três aspectos: a participação e o envolvimento dos sujeitos e a produção textual.

Recursos audiovisuais

TV multimídia, DVD e aparelho de som.

Este projeto da oficina **Contando minha história** apresenta, portanto, o planejamento para o desenvolvimento das atividades que foram realizadas para chegar ao produto final - o texto do aluno, o qual passo a descrever.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DO PROCESSO

Participaram dessa oficina três grupos de alunos, os quais são divididos por galerias, forma de organização interna da Penitenciária Estadual de Maringá, isto é, espaços onde ficam as celas que comportam seis (ou mais, às vezes) detentos em cada uma. Esses três grupos estavam separados em: 3ª e 4ª galerias, 5ª galeria e 6ª galeria, os quais frequentavam a escola em dias e horários diferenciados, de forma que os grupos não se encontravam nem na escola e nem no pátio de convívio. Os internos da 3ª, 4ª e 5ª galerias eram condenados por crimes de toda natureza, os da 6ª galeria eram condenados por crime de estupro e alguns deles por segurança, para não conviverem com outras galerias por correrem risco que atentasse contra a vida. A partir de 2012, esta forma de organização mudou, ficando os internos separados em dois grupos: a 6ª galeria permaneceu com a mesma divisão e as outras ficaram juntas sendo denominadas de grupo de convívio.

Os alunos tinham idade entre 23 anos, o mais novo, e 52 anos, o mais velho, e a maioria na faixa-etária entre 27 e 45 anos. Os encontros da oficina aconteceram em um dos períodos (4h/a) frequentados por cada grupo, uma vez por semana, em um total de quatorze encontros, os quais aconteceram entre abril e junho de 2011. Dada a forma de organização metodológica da escola, que oferta a organização individual de ensino, os grupos eram formados por alunos do Ensino Fundamental - fase II e Ensino Médio, os quais recebem atendimento pedagógico compatível com o nível de ensino inseridos e em material de apoio didático próprio. Destes alunos, o maior número era do Ensino fundamental II. Para o

desenvolvimento da oficina, o encaminhamento das atividades, entre os níveis de ensino, foi o mesmo.

Além de serem de níveis de ensino diferentes, tinham escolaridade que variava entre os que vinham da fase I, cursada dentro da Penitenciária, e os que já estavam retomando os estudos na unidade a partir do 6º e 7º anos. A maioria apresentava as mesmas dificuldades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que não puderam estudar em idade própria. Alguns, no entanto, formando um grupo de cinco alunos, apresentavam melhor desempenho linguístico, pois tinham cursado as séries iniciais em tempo compatível com a idade e com bom aproveitamento escolar, em que as competências de leitura e escrita foram desenvolvidas adequadamente.

Embora o trabalho tenha sido desenvolvido da mesma forma para os três grupos, nem todos os alunos participaram de todos os encontros, uma vez que a frequência às aulas coincide com os diversos tipos de atendimento: médico, odontológico, jurídico, social, bem como com relação ao afastamento do educando devido às questões de isolamento, progressão de regime, cumprimento da pena ou atividades laborais. Contudo, os textos produzidos por todos os alunos que participaram da oficina, durante o período de sua realização, estão compilados no livro, assim como os autorretratos que ilustram a capa do livro, espaço de divulgação dos textos.

Quase todos os alunos apresentavam atitude participativa nos encontros, variando de acordo com as características pessoais de cada um, e mostravam-se envolvidos com as atividades, uma vez que o trabalho coletivo, em forma de projeto, rompia com a forma de estudo individual, com a qual já estavam familiarizados. Os que se mostraram resistentes, no início, continuaram com essa atitude, mas não se negaram a fazer o texto, alegando que também queriam ver o seu nome no livro. Em relação ao gênero escolhido para o desenvolvimento do trabalho, diziam, no início, que estavam receosos em contar suas histórias de vida porque não tinham coisas muito boas para contar, marca da baixa-estima que é característica dos internos. Depois de alguns encontros, ficaram mais tranquilos e já não falavam dessa preocupação inicial. O receio maior passou a ser com a escrita do texto, já que tinham muitas dificuldades de leitura e de escrita. Nessa oportunidade pude argumentar que a leitura e a escrita são atividades de uso da linguagem que devem ser abundantemente experienciadas e vivenciadas para desenvolver as habilidades de uso. Reconhecia que realmente eram difíceis, mas que as pessoas não desenvolvem essas habilidades se não forem colocadas diante do desafio que elas empreendem. Exemplifiquei esse processo com o ato de “nadar” e “andar de bicicleta”, mostrando que não se aprende nadar e andar de bicicleta sem as dificuldades desse aprendizado que deve ser experimentado e vivenciado várias vezes.

4.3.1 Delimitação do tema

A delimitação do tema surgiu concomitantemente à necessidade de escolher um gênero textual que fosse significativo para os alunos em privação de liberdade. Assim, o gênero narrativa autobiográfica pareceu-me o mais indicado para ressignificar a história de vida desses alunos, uma vez que é bastante comum eles falarem sobre sua vida, nos momentos de conversas informais, e também quando trazem algum fato nos textos produzidos nas atividades de produção textual, as quais suscitam o assunto relacionado aos acontecimentos que marcaram suas histórias de vida e entrada no mundo do crime. Nesses momentos, relatam sobre o sofrimento da família, falam do sofrimento e privações que enfrentam no dia a dia da prisão, suas angústias e medos, demonstram arrependimento e o desejo de recuperarem a liberdade perdida. Desse modo, motivá-los a escrever sobre eles mesmos foi, também, uma forma de levá-los ao resgate da própria identidade, da qual eles são destituídos ao entrarem em um presídio de segurança máxima. Segundo Onofre (2007), a prisão não é apenas o espaço onde vão pagar a pena, mas também o lugar onde perdem o seu pertencimento à sociedade em que construíram uma história de sujeito social.

Escolhida a forma de transposição didática - oficinas pedagógicas - e o gênero textual - narrativa autobiográfica - tomei uma unidade de estudo sobre esse gênero textual do material didático distribuído pelo MEC, para a Educação de Jovens e Adultos, da coleção Tempo de Aprender, aprovada pelo PNLD EJA 2011 (2º segmento do ensino fundamental 6º ao 9º ano). Desse material, utilizei o livro do 6º ano, unidade 1 - Identidade - capítulo 1 - **Um olhar para dentro de mim**, fazendo adaptações como a substituição do filme sugerido pelo livro: A hora da estrela, baseado na obra de Clarice Lispector, por outro: Mãos talentosas, baseado na história real de Benjamim Benson. Além disso, houve acréscimos de textos aos que a unidade de estudo sugeria e outras atividades.

4.3.2 Iniciando o trabalho: atividades de motivação

A motivação foi um momento em que busquei, por meio da descontração, levá-los a capturar lembranças da infância, do convívio familiar, dos amigos e dos parentes próximos

como forma de mexer com recordações mais distantes, talvez até esquecidas, dada às experiências com as drogas, com a violência e a vida do crime. As atividades realizadas com o objetivo de motivá-los a resgatar lembranças foram:

a) partilhar com o grupo as brincadeiras de infância, as cantigas, as adivinhas, as parlendas e trava-línguas indicadas na unidade do material didático selecionado.



Figura 1 – Voltando à infância.

Fonte: Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. v. 1, p. 7-8.

Neste espaço, priorizei o momento para a oralidade, em que cada aluno ia falando das brincadeiras de que se lembrava, com relatos das experiências vividas. Foi um momento de bastante descontração, pois cada aluno pôde participar, sendo ouvido e interpelado pelos colegas. Por serem alunos em privação de liberdade, cuja história de vida é marcada por experiências negativas, demonstraram que esta fase da vida - a infância - estava distante, quase nem se lembravam mais. No entanto, quase todos disseram que tiveram oportunidade de ser crianças e experimentar essas brincadeiras como as outras crianças. Uns disseram ter vivido essa fase no seio familiar, outros disseram que a viveram nas ruas, com outras crianças, dada a forma de estrutura familiar que vivenciavam. Para alguns, ainda, a infância não existiu, tendo sido substituída pelo trabalho, para ajudar os pais.

b) ouvir, ler, cantar e interpretar a música **Caçador de mim**, interpretada por Milton Nascimento.

Texto - Canção

Caçador de mim

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou **atroz**
 Manso ou feroz
 Eu caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai

Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu caçador de mim



Ilustração: Jesus Dias

Milton Nascimento. Sérgio Magrão/Luiz Carlos Sá. *Caçador de mim*. Ariola/Polygram, 1997.

Figura 2 – Letra da canção *Caçador de mim*, de Milton Nascimento, ilustrada.

Fonte: Educação de Jovens e adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. v. 1, p. 9.

Depois de ouvir a música, seguiu-se um trabalho em forma oral em que ia colhendo as impressões que os alunos abstraíram da associação letra e música. O objetivo desse trabalho era despertar o olhar para dentro de cada um, em busca de um resgate de si mesmo. Para isso, trabalhei com a interpretação do título da canção, por meio das questões: O que é um caçador? O que é um caçador de mim? O que o sujeito da poesia estaria caçando? Dessa forma eles foram construindo um entendimento mais aproximado, sendo levados a perceber que a letra sem a melodia não se completava e que eram dois recursos necessários para a construção do sentido proposto na letra da canção. Após, ao som da canção, resolveram as questões de interpretação que posteriormente apresentaram para apreciação e avaliação do grupo de alunos e pela professora que estava mediando o trabalho. Nesse momento puderam esclarecer dúvidas sobre o sentido da letra que ainda estava sem compreensão. Ao final desse encontro, recolhi os trabalhos escritos para a avaliação do processo de escrita apresentado por eles. A seguir, apresento as questões que possibilitaram a releitura da canção, retiradas do material de apoio pedagógico utilizado para este trabalho.

Por dentro do texto

Atividade 3

1. Leia em voz alta o trecho da canção que mais chamou a sua atenção.
2. Ao conhecer a letra de uma canção, você costuma sentir necessidade de conhecer também a música? Por quê?
3. O que, em sua opinião, o caçador desse texto está procurando?
4. Há alguma palavra no texto que você não conheça? Procure descobrir seu significado observando a situação em que ela foi usada.
5. Leia os versos a seguir e responda:

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu caçador de mim

 - a) Para falar sobre si, quem fala na canção usou palavras com sentidos opostos. Quais são essas palavras?
 - b) Você acha possível que uma mesma pessoa seja doce, atroz, mansa e feroz? Por quê?
 - c) O que a canção transmite com o uso dessas palavras?
6. O que você acha que a canção quis dizer com o verso "Fugir às armadilhas da mata escura"?
7. Você se identificou com algo que é dito nesse trecho da canção? Fale um pouco sobre isso com seus colegas.

Um olhar para a língua

Atividade 4

Noções de tempo: passado e futuro

1. Leia os trechos a seguir:

Trecho 1

| | |
|----------------------------|-------------------|
| Por tanto amor | Doce ou atroz |
| Por tanta emoção | Manso ou feroz |
| <u>A vida me fez assim</u> | Eu caçador de mim |

Trecho 2

Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu caçador de mim

Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu caçador de mim

 - a) O texto do trecho 1 diz respeito ao tempo passado ou futuro?
 - b) Há alguma palavra no trecho 1 que comprove sua resposta anterior? Qual?
 - c) No trecho 2, as expressões em destaque indicam algo que já ocorreu ou algo que ainda vai ocorrer?
2. Observando o uso das palavras em destaque no trecho 2:
 - a) É possível dizer que quem fala na canção tem ações que ainda quer realizar?
 - b) Como você concluiu isso?

Figura 3 – Atividades sobre a canção Caçador de mim, de Milton Nascimento.

Fonte: Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. v. 1, p. 10-11.

No encontro seguinte, após observar as dificuldades ortográficas e de organização na formulação das respostas às perguntas, trabalhei com atividades de caça-palavras, de reflexão de uso de “z” final, c e ç, a partir do uso dessas consoantes em palavras que apareceram na letra da canção que tinham analisado em atividades sugeridas pelo material didático utilizado.

c) Fazer o autorretrato sob a coordenação da professora de Arte. Neste terceiro encontro, os alunos tiveram aula de desenho. A professora os acolheu, depois expliquei o objetivo desse trabalho, dizendo que era uma forma de eles resgatarem a sua autoimagem, num processo que buscava a interiorização, uma vez que não se veem refletidos em nenhum espaço, no interior do presídio. Além disso, esses autorretratos serviriam para ilustrar o livro com os textos que iriam produzir ao final do trabalho. A aula transcorreu num clima de bastante descontração e ao final eles tinham produzido o seu autorretrato.

d) Apresentação do filme **Mãos talentosas**. A escolha desse filme deu-se por ser baseado em fatos reais da vida de um médico, Benjamin Solomon Carson, que vive experiências marcantes de dificuldades enquanto aluno com baixo desempenho escolar, somadas às dificuldades financeiras da família, e que chega à superação, transformando-se no primeiro cirurgião a fazer a separação dos gêmeos siameses unidos pela cabeça, em 1987. Após a discussão sobre as impressões dos alunos sobre o filme, apresentei o texto escrito com os dados biográficos de Benjamin Carson, e a resenha do filme, com o objetivo de os alunos entrarem em contato com outros gêneros textuais, observando o objetivo que os textos apresentavam, ou seja, O que o texto diz? Para quem foi escrito? Por que foi escrito? Quando foi escrito? Onde o texto foi divulgado? Como foi escrito?

MÃOS TALENTOSAS: a história de Benjamin Carson
Filme baseado na biografia de Benjamin Solomon Carson

Diretor: Thomas Carter

Roteiro: John Pielmeier

Música: Martin Davich

Fotografia: John B. Aronson

Elenco: Cuba Gooding Jr., Kimberly Elise, Jaishon Fisher, Tajh Bellow, Geoffrey Beauchamp

Distribuidora: Sony Pictures

EUA - "Benjamin Solomon Carson nasceu em Detroit, Michigan, em 18 de setembro de 1951. Sua mãe, Sonya Carson, largou a escola no terceiro ano e casou-se com Robert Solomon Carson, um ministro batista do Tennessee bem mais velho do que ela, que tinha apenas 13 anos. Quando Carson estava com 8 anos, os pais se separaram. Mrs. Carson ficou sozinha para cuidar de Benjamin e seu irmão mais velho, Curtis. Ela trabalhava em 2, e às vezes 3, empregos para sustentar seus meninos.

No início Carson experimentou dificuldades na escola, eventualmente tornando-se um dos últimos da turma. Ele passou a ser ridicularizado e desenvolveu um temperamento violento, que tinha dificuldade de controlar. Determinada a mudar o comportamento do filho, a mãe de Carson limitou as horas que o menino passava diante da TV. Exigiu que retirasse 2 livros por semana na biblioteca e fizesse um resumo por escrito de cada um. As notas de Carson começaram a mudar. "Nesse momento eu percebi que não era estúpido", ele lembrou depois.

Carson formou-se com louvor no Ensino Médio e ganhou uma bolsa para a Universidade de Yale, onde graduou-se em Psicologia. De Yale, ele passou para a Escola de Medicina da Universidade de Michigan, onde seu interesse mudou de pediatria para neurocirurgia.

"O Dr. Ben Carson entrou para a história da medicina no ano de 1987 ao separar gêmeos siameses unidos pela cabeça. Atualmente, Carson é diretor da Divisão de Neurocirurgia Pediátrica do Hospital Johns Hopkins, em Baltimore, Maryland.

"Mãos Talentosas" conta essa história de superação de dificuldades a partir do apoio de uma devotada mãe. A senhora Carson insistiu para que os filhos tivessem oportunidades que ela não teve. Ajudou-os a expandir a imaginação, inteligência, confiança em si mesmo e em Deus, acima de tudo. É um desses exemplos de vida que merece ser divulgado. Dr. Carson criou uma fundação que financia salas de leitura e premia alunos que se distinguem nos estudos. Faça uma visita virtual à [Carson Scholars Fund](#) e assista um vídeo narrado pelo simpático e talentoso doutor. Para conhecer o pensamento do médico americano sobre o trabalho mais importante do mundo, leia [aqui](#). (texto traduzido para o português)

Disponível em: <<http://bystarfilmes.blogspot.com.br/2010/01/mãos-talentosas-historia-de-ben-carson.html>>. Acesso em: 22 fev. de 2011.

Roteiro de leitura do filme: Mãos Talentosas

- 1- Você gostou do filme Mãos Talentosas? Por quê?
- 2- O filme é baseado em fatos reais. Que dados do filme nos levam a confirmar a veracidade dos fatos?
- 3- Qual delas chamou mais a sua atenção? Por quê?
- 4- Qual das atitudes de Carson pode ser considerada a mais significativa para ele alcançar a superação?
- 5- Escreva em poucas palavras as suas impressões sobre o filme, comentando o que elas significaram para você.

A partir desse trabalho, apresentei os conceitos de biografia e autobiografia, para levá-los a perceber a diferença entre os dois termos. Para reforçar o entendimento desses dois conceitos, no encontro seguinte, fiz um trabalho de leitura comparada entre dois textos: biografia e autobiografia, de Monteiro Lobato.

O objetivo do trabalho era ampliar os horizontes de leitura dos alunos sobre a diferença de objetivos comunicativos dos dois textos, bem como realizar atividade de leitura oral compartilhada entre o grupo de alunos, como forma de desenvolvimento dessa habilidade de uso da linguagem, já que o grupo estava envolvido em participar coletivamente das proposições de atividades, para cumprimento dos objetivos do trabalho e, principalmente, para perceberem o tom empreendido no texto biográfico e no texto autobiográfico ao lerem ou ouvirem a leitura dos textos, os quais apresento a seguir.

BIOGRAFIA

Nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Em homenagem ao seu nascimento, neste dia comemora-se o Dia Nacional do Livro Infantil.

Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusto Lobato. Seu nome verdadeiro era José Renato Monteiro Lobato, mas em 1893 o autor preferiu adotar o nome do pai por desejar usar uma bengala do pai que continha no punho as iniciais JBML.

Juca, apelido que Lobato recebeu na infância, brincava em companhia de suas irmãs com legumes e sabugos de milho que eram transformados em bonecos e animais, conforme costume da época. Uma forte influência de sua própria experiência reside na criação do personagem Visconde de Sabugosa.

Ainda na infância, Juca descobriu seu gosto pelos livros na vasta biblioteca de seu avô. Os seus prediletos tratavam de viagens e aventuras. Ele leu tudo que lá existia, mas desde esta época incomodava a ele o fato de não existir uma literatura infantil tipicamente brasileira.

Um fato interessante aconteceu ao então jovem Juca, no ano de 1895: ele foi reprovado em uma prova oral de Português. O ano seguinte foi de total estudo, mergulhado nos livros. Notável é o interesse de Lobato escritor no que diz respeito à Língua Portuguesa, presente em alguns de seus títulos. É na adolescência que começa a escrever para jornaizinhos escolares e descobre seu gosto pelo desenho.

Aos 16 anos perde o pai e aos 17 a mãe. A partir de então, sua tutela fica a cargo do avô materno, o Visconde de Tremembé. Formou-se em Direito pela faculdade de seu estado, por vontade do avô, porque preferia ter cursado a Escola de Belas-Artes. Esse gosto pelas artes resultou em várias caricaturas e desenhos que ele enviava para jornais e revistas.

Em 1907, 3 anos após sua formatura, exerceu a promotoria em Areias, cidadezinha do interior. Retirou-se depois para uma fazenda em Buquira que herdou do avô, falecido em 1911. Este município, onde surgiu um Lobato fazendeiro, recebeu seu nome em sua homenagem.

Casou-se com Maria Pureza da Natividade, em 28 de março de 1908. Do casamento vieram os quatro filhos: Edgar, Guilherme, Marta e Rute.

Em 1918 lançou *Urupês*, e o êxito fulminante desse livro de contos colocou-o numa posição de vanguarda. Neste mesmo ano, vendeu a fazenda e transferiu-se para São Paulo, onde inaugurou a primeira editora nacional: Monteiro Lobato & Cia. Até então, os livros que circulavam no Brasil eram publicados em Portugal. Por isso, as iniciativas de Lobato deram à indústria brasileira do livro um impulso decisivo para sua expansão.

Em 1926, foi nomeado adido comercial da embaixada brasileira nos Estados Unidos, de onde trouxe um notável livro de impressões: *América*. Usou, assim, suas principais armas em prol do nacionalismo no tocante à exploração de ferro e petróleo no Brasil: os ideais e os livros.

Preocupado com o desenvolvimento econômico do país, chegou a fundar diversas companhias para a exploração do petróleo nacional. O fracasso dessa iniciativa deu-lhe assunto para um artigo: *O Escândalo do Petróleo*. Já sob o Estado Novo, sua persistência em abordar esse tema como patriota autêntico valeu-lhe três meses de prisão.

No público infantil, Lobato escritor reencontra as esperanças no Brasil. Escrever para crianças era sua alegria, por isso adorava receber as cartinhas que seu pequenino público escrevia constantemente. Achava que o futuro deveria ser mudado através da criança, para quem dava um tratamento especial, sem ser infantilizado. O resultado foi sensacional, conseguindo transportar até hoje muitas crianças e adultos para o maravilhoso mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Faleceu em São Paulo, no dia 4 de julho de 1948, aos 66 anos de idade, por causa de um derrame.

A obra lobatiana é composta por 30 volumes. Tem um lugar indispensável na literatura brasileira como Andersen brasileiro, autor dos primeiros livros brasileiros para crianças, e também como revelador de Jeca Tatu, o homem do interior brasileiro.

Apesar de ter sido, em muitos pontos, o precursor do Modernismo, a ele nunca aderiu. Ficou conhecida a quirela com modernistas por causa do artigo "A propósito da exposição Malfatti". Ali critica a mostra de pintura da artista, que caracterizava de não nacional.



Disponível em: <<http://graudezcom.br/litinf/autores/lobato/biografia.htm>>. Acesso em: 26 fev. de 2011.

Texto autobiográfico de Monteiro Lobato

Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L.

Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens; Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser. Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica.

Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusóe e todo o Júlio Verne. Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Pureza da Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute.

Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas. Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Buquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional. Comprei a "Revista do Brasil" e comeci, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918. Surgia a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal. Quiseram me levar para a Academia Brasileira de Letras. Recusei. Não quis transigir com a praxe de lá implorar votos.

Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país.

Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois, desgostoso dos adultos. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Pica-pau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República.

Eu mesmo, por intermédio de um personagem, o Rei Carol, da Romênia, no livro A Reforma da Natureza, disse ser o Sítio uma República. Não; República não é, e sim um reino. Um reino cuja rainha é a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam. Um deles, Emília, é voluntariosa, teimosa, renitente então renuncia os seus desejos e projetos. Narizinho e Pedrinho são as crianças de ontem, de hoje e amanhã, abertas a tudo, querendo ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem, mas sempre acreditando no futuro.

Mas eu precisava de instrumentos idôneos para que o trânsito do mundo real para o fantástico fosse possível, pois, como ir à Grécia? Como ir à Lua? Como alcançar os anéis de Saturno? Bem, a lógica das coisas impunha a existência desse instrumento. Primeiro surgiu o "O Pó de Pirlimpimpim" que transportaria para todo o sempre, os personagens de um lugar para outro, vencendo o "ESPAÇO". O "FAZ-DE-CONTA", Pó número 2, venceria a barreira do "TEMPO", suprimindo as impossibilidades de acontecimentos. Finalmente pensei no "SUPER-PÓ", inventado pelo Visconde de Sabugosa, em o Minotauro, que transportaria, num átimo, para qualquer lugar indeterminado, desde que desejado.

Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais...

Hoje aos 4 de julho de 1948, vítima de um colapso, na cidade de São Paulo parto para outra dimensão. Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de "Emília".

Monteiro Lobato

Disponível em: <<http://www.cocfranca.com.br/biografia.htm>>. Acesso em: 2 fev. de 2011.

Ainda com esses dois textos, foi possível um trabalho de análise linguística, a respeito dos pronomes pessoais do caso reto. Como os alunos já haviam lido os dois textos e sido questionados sobre o objetivo de cada um deles, parti dessas observações e perguntei-lhes quais palavras estabeleciam a diferença entre um e outro texto, ao que eles apontaram que um voltava-se para um Eu e o outro para um Ele. Assim apresentei um quadro com os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, fazendo as relações entre a primeira e terceira pessoas do discurso. Com isso, estabelecemos coletivamente que o texto autobiográfico estava focado na 1ª pessoa do singular e do plural (eu - nós) e que o texto biográfico estava focado na terceira pessoa do singular e do plural (ele - eles). Fechando essa atividade, pedi aos alunos que marcassem nos textos, sublinhando, a ocorrência desses pronomes pessoais e dos verbos que marcavam a presença dessas pessoas do discurso. Foi então que perceberam o uso de outros pronomes que estabeleciam a relação com os outros pronomes vistos - os pronomes possessivos - e também passaram a assinalar como marca distintiva entre os textos em estudo.

Terminado esse trabalho, encerrou-se a etapa denominada no projeto de *motivação* e, nos encontros seguintes, passei para a análise dos textos selecionados para o estudo mais detalhado do gênero textual escolhido.

4.3.3 Atividades de leitura desenvolvidas na oficina

As atividades de leitura inseriram os sujeitos nas práticas de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística por meio dos textos autobiográficos apresentados, para que os alunos se familiarizassem com o estilo da linguagem, com a organização composicional, com o recorte temático e com a finalidade da escrita desse gênero textual e sua função social. Além disso, as atividades de leitura (decodificação, compreensão e interpretação) contribuíram para o desenvolvimento da competência dos alunos em atender aos objetivos de leitura pertinentes ao gênero selecionado, propostos nas DCE:

O aluno deverá ser capaz de: realizar leitura compreensiva dos textos; localizar informações explícitas e implícitas; ampliar seu horizonte de expectativas; ampliar seu léxico; posicionar-se argumentativamente em respostas pessoais; analisar as intenções do autor; deduzir sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto; compreender as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; identificar e refletir sobre as vozes sociais presentes no texto;

reconhecer o estilo característico do gênero selecionado, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 91-99).

Para a concretização desses objetivos foram apresentados aos alunos três textos autobiográficos: **A escola em minha vida**, de Viriato Correia; **Autobiografia**, texto produzido por um aluno da EJA; **Autobiografia do poeta Patativa do Assaré** e dois textos ilustrativos: **Poema autobiográfico de Patativa do Assaré** e a biografia de Patativa do Assaré. A leitura desses e dos outros textos buscava no caráter dialógico da linguagem ampliar as informações dos alunos, tomando o enunciado alheio como fonte de enriquecimento de ideias, por meio do processo interativo com o pensamento dos outros. A seguir, são apresentados os textos e as questões de interpretação, sugeridas pelo material de apoio pedagógico.

Texto 2 Trecho de romance autobiográfico

O próximo texto é um trecho do romance *Cazuza*, que relata vivências do próprio autor, Viriato Corrêa, publicado pela primeira vez em 1938. Cazuza é o nome do menino que conta a sua experiência com a escola. Vamos ler?

A escola da Vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a Vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara, **acaçapada** e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio.

O que mais me encantou foi a escola.

Quando chegamos à vila, já haviam acabado as férias. Durante os quinze dias em que fiquei em casa curando-me das febres, eu via, da janela, as crianças passarem em grandes bandos, à hora em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou a minha cura.

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século. Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater **jubilosamente**.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já houvessem brincado comigo.

Eu que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da Vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite.

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças.

Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.

Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.

A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura.

Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.

Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo pra lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.

Vivia arranjando livros, papel e lápis nas casas comerciais para os meninos paupérrimos. Se um pai se recusava a mandar o filho à escola, corria a convencê-lo de que o pequeno nada seria na vida se não tivesse instrução.

Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada.

Era preciso dar àquilo um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém.

Ela trazia, como auxiliares, as suas irmãs Rosinha e Neném, ambas moças.

E as três deixaram o povo surpreendido: saíram de casa em casa a pedir auxílio para as obras, fizeram rifas, organizaram festas, leilões, bazares de sorte, tudo enfim que pudesse render dinheiro.

E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.

E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada.

Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas.

As paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo.

E tudo aquilo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha.

Por dentro do texto**Atividade 6**

1. O menino Cazuzo ficou encantado com a Vila do Coroatá. O que mais o deixou maravilhado na Vila?

2. O que Cazuzo sentiu quando entrou na escola no seu primeiro dia de aula?

3. Como Cazuzo foi recebido por todos na escola?

4. Qual a descrição que o menino fez da diretora da escola?

5. Como eram o prédio, as instalações e a conservação da escola quando Cazuzo a conheceu?

6. O que Dona Janoca fez para fazer melhorias na escola? Quem a ajudou?

7. Como ficou a escola depois da reforma?

8. Ao que Cazuzo comparou a escola depois de reformada?

9. A visão que o menino tinha de escola foi sempre a mesma? Por quê?

10. Para definir a diferença entre a escola da Vila e a escola que frequentou no povoado, Cazuzo faz uma comparação. Copie a frase que a expressa.

11. E você? Já passou por experiência parecida com a do menino Cazuzo? Comente com a turma.

Antes de ler**Atividade 7**

Antes de ler o próximo texto, que é uma autobiografia, responda às questões a seguir.

1. Em sua opinião, que situações podem levar uma pessoa a abandonar os estudos ou a nem iniciá-los?
2. Sair do lugar de origem é sempre uma decisão que ocorre por vontade própria? Por quê?
3. Você considera importante que as pessoas compartilhem suas vivências com outras pessoas escrevendo suas histórias de vida?

Figura 4 – A escola em minha vida.

Fonte: Educação de Jovens e Adultos - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. v.1, p. 17-19.

Texto **3** Autobiografia

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes.

Vivi minha infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual.

Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver.

Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiram dentro d'água.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não poderia continuar lá.

Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução.

Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria ficar mais trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui. **Algum tempo depois**, resolvi morar sozinho.

Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados **há quatro anos**, ainda não temos casa, mas **brevemente** terminarei a construção.

Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno de EJA.

Por dentro do texto

Atividade 8



1. Você gostou de conhecer a história de um aluno que resolveu voltar a estudar? Por quê?

2. Com base na leitura do texto, responda:

a) Por qual motivo você acha que o autor escreveu esse texto?

b) Você já havia lido outros textos parecidos com esse? Onde?

3. Quais são as semelhanças e diferenças entre a história de vida de Cazuza e a de Viriato Corrêa?

- 4. Quem fala no relato de vida que você acabou de ler é um “eu” ou um “ele”? Identifique no texto as palavras que comprovam a sua resposta e copie-as no caderno.
- 5. Se o texto fosse escrito para contar a história de outra pessoa, que palavra o autor usaria no lugar da palavra “eu”?

Atividade 9



- 1. Observe a ocupação do espaço das folhas representadas a seguir:

Folha 1

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

Folha 2

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

- a) Qual das folhas representa a maneira como está organizado o texto autobiográfico?
- b) Qual delas representa a maneira como foi organizada a canção *Caçador de mim*, da página 9?
- c) Se você fosse escrever sua história de vida, organizaria o texto de acordo com qual modelo? Por quê?

Você sabia?

Você já pensou no significado da palavra “biografia”? *Bios*, no idioma grego, significa “vida”; e *graphé* quer dizer “escrita”. Dessa maneira, a palavra **biografia** quer dizer “escrita de vida”.

Atividade 10

Um olhar para a língua

A voz que fala na autobiografia



- 1. Leia agora os trechos a seguir, observando a palavra em destaque:

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas **eu** não poderia continuar lá.

- a) Em que outro lugar deste trecho a palavra “eu” poderia ser encaixada?

- b) Se no lugar da palavra “eu”, fosse empregada a palavra “ele”, como ficaria o trecho? **Reescreva-o** fazendo a substituição e as adaptações necessárias.

Figura 5 – Texto Autobiografia, aluno de EJA e Atividades.

Trabalhando com texto

Às vezes, um poema, embora possa se organizar como mostra a folha 1, também pode contar uma história de vida. Veja:

Texto 1 Poema

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| Cresci entre os campos belos | Sertão, arguém te cantô |
| De minha adorada Serra | Eu sempre tenho cantado |
| Compondo versos singelos | E ainda cantando tô |
| Brotados da própria terra | Pruquê, meu torrão amado |
| Inspirado nos primores | Munto te prezo e te quero |
| Dos campos com suas flores | E vejo que os meus mistero |
| De variados formatos | Ninguém sabe decifrá |
| Que pra mim são obras-primas | A tua beleza é tanta |
| Sem nunca invejar as rimas | Que o poeta canta, canta |
| Dos poetas literatos | E ainda fica o qui cantá. |

Patativa do Assaré. *Ispinho e fulô*. Fortaleza: UECE, 2001.

Texto 2 Autobiografia

O texto a seguir conta um pouco da história de vida de quem criou o poema que você acabou de ler. Nele estão faltando algumas palavras e expressões. Complete-o encaixando as palavras do quadro.

DAQUELE TEMPO PRA CÁ – NAQUELE TEMPO – QUANDO – DESDE – DESDE QUE

Autobiografia do poeta Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual, depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

_____ completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem inter-

romper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e _____ não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. _____ muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: brincadeiras de noite de São João, testamento do Judo, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com dezesseis anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois _____ eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha música, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando _____ tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período de dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por dor-d'olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça no ano em que fui ao Pará.

Disponível em: <www.geocities.com/athens/oracle/7103/autobiopas.htm>. Acesso em: 25 set. 2006.

Por dentro do texto

Atividade 11



1. Da leitura do texto, podemos perceber como foi a infância de Patativa do Assaré. **Explique** com suas palavras, sem copiar trechos do texto, como foi essa infância.

2. Patativa do Assaré tem outra atividade além de escrever poesia? **Justifique** a sua resposta com informações presentes no texto.

3. **Quando** Patativa do Assaré começou a se interessar pela poesia?

4. Com base nas informações do texto, responda: você acredita que a relação de Patativa com os textos influenciou a maneira como o poeta via e percebia o mundo? Por quê?

5. Ao longo do texto, o poeta afirma que não passou muito tempo na escola. Mesmo assim, ele se tornou um poeta conhecido em todo o Brasil. Em sua opinião, apenas a escola faz com que uma pessoa desenvolva as suas habilidades?
-
-
-

Atividade 12

Um olhar para a língua

Marcas de tempo na autobiografia



1. Releia as palavras que você encaixou no texto 2, Autobiografia, da seção **Aprofundando o tema**. Depois, volte à autobiografia de Severino e leia as expressões em destaque. Em seguida, responda:

- a) Pelo que você observou, esse tipo de palavra ou expressão costuma sempre aparecer em autobiografias?
-
-

- b) Para que elas servem? Mostrar lugar? Localizar no tempo? Dar uma resposta? Apresentar o espaço?
-

- c) Em um texto autobiográfico, qual é a importância dessas palavras e expressões?
-
-

3. Entre os itens a seguir, marque com um X os que são importantes para a escrita de um texto autobiográfico:

- () Considerar que essa narrativa é escrita por um "eu".
 () Informar o leitor sobre as últimas notícias.
 () Trabalhar a sua memória para dar significado à sua história, mencionando no texto os acontecimentos importantes.
 () Contar um fato engraçado para fazer rir.
 () Preocupar-se em localizar no tempo e no espaço os acontecimentos narrados, organizando-os a partir de seus objetivos de comunicação.
 () Apresentar no texto fatos que representem as suas relações consigo, com as outras pessoas e com o mundo.

Registrando ideias...

Junto com seu educador e seus colegas, escreva, em itens, as características de um texto autobiográfico.

Figura 6 – Textos autobiográficos de Patativa do Assaré e atividades.

Fonte: Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. v. 1, p. 22-24.

A partir dos textos lidos e analisados foi possível traçar as seguintes características em relação às marcas linguísticas presentes na organização do gênero narrativa autobiográfica:

- Verbos no presente e no pretérito imperfeito e algumas vezes no presente;
- Uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular ou do plural;
- Advérbios e locuções adverbiais de tempo: daquele tempo para cá, naquele tempo, quando, desde, desde que, algum tempo depois, uns quatro anos depois, há quatro anos, em 1999, quando lá entrei, quando chegou da capital..., etc;
- Palavras e expressões marcadoras de lugar: onde se realizavam as festas, numa linda cidade, no sítio de meus pais, onde estudei até os doze anos, em Diadema, em Santo Amaro, no sítio denominado Serra de Santana, entre campos belos, nos rios..., etc;
- Palavras e expressões modalizadoras do discurso: brevemente, sempre, com pasmos, vulgarmente, certamente.
- Operadores argumentativos: mas, às vezes, além, também, então, ainda, pois, porém, apenas, em consequência..., etc;
- Expressões indicadoras de emoções positivas ou negativas do autor: deslumbramento, maravilhado, estonteante, jubilosamente, encantamento... , etc.

O encaminhamento de leitura utilizado para todos os textos seguiu o seguinte roteiro:

Atividade oral mediada:

a) **Antes da leitura:** reconhecimento de todas as informações contidas no material impresso de cada texto, as quais possibilitassem o reconhecimento das condições de produção: Quem escreveu? Em que suporte pode ter sido publicado antes de estar no espaço que ora é apresentado? Para quem escreveu? A forma de apresentação está em prosa ou em verso? O título sugere o tema abordado no texto?

b) Leitura silenciosa e leitura oral compartilhada;

c) **Após a leitura:** levantamento das impressões pessoais de cada aluno: Quem narra os acontecimentos? Quais acontecimentos da vida do protagonista são abordados nos textos? Para que o texto é escrito? Qual é o objetivo para a escrita do texto? Como o texto é escrito? Quais os recursos da linguagem que caracterizam o texto como autobiográfico ou biográfico?

Além desse trabalho desenvolvido oralmente, busquei, por meio de atividades de escrita, que compreenderam exercícios com perguntas e respostas, sobre três textos da coletânea, possibilitar a compreensão e a interpretação, para a construção do sentido que os textos empreendiam, além de reconhecer as características do gênero em relação ao enfoque temático, à estrutura narrativa que emoldura o texto e às marcas linguísticas específicas do gênero e do estilo da linguagem do autor.

4.3.4 Atividades de escrita desenvolvidas nas oficinas

As atividades de escrita permearam e foram permeadas pelas atividades de leitura, uma vez que priorizei a organização das respostas escritas pelos alunos, corrigindo-as individualmente para orientar a escrita, bem como desenvolvi um trabalho de reescrita coletiva dessas respostas como forma de aprimorar a competência do uso escrito da linguagem em uma atividade significativa de exercício com a língua em uso. A realização desse trabalho possibilitou um amplo exercício de análise linguística, pois, ao fazer as escolhas para a organização textual da resposta, os alunos tinham de selecionar os mecanismos linguísticos adequados para coerência e coesão das ideias expressas: lexicais (palavras adequadas) e sintáticas (pontuação, concordância nominal e verbal e mecanismos de coesão textual).

A última parte do trabalho compreendeu a escrita, individualmente. Nesta etapa, o aluno apresentou, por meio da escritura do texto, a sua atitude responsiva, a qual foi mediada pelo encaminhamento desenvolvido nas atividades de leitura, em que se discutiu e refletiu sobre o tema abordado. Esta etapa partiu da seguinte organização:

- a) apresentação da proposta textual;
- b) diálogo compartilhado entre professora e alunos sobre o conteúdo da proposta textual que compreendia dois campos:
 - A) retomada das características do gênero a ser produzido;
 - B) proposição da escrita e os passos a serem seguidos no momento da escrita, conforme é apresentada na seção que analisa um dos textos da coletânea.

Em outra aula, fui chamando, individualmente, os alunos e, a partir de uma ficha com os critérios de correção, a qual também é apresentada na seção que analisa um dos textos da coletânea, fui mediando a correção do aluno sobre o seu texto, para depois fazer as

intervenções na primeira versão. A ficha com os critérios de correção contempla dois campos:

A) diálogo com o aluno, antes da leitura do texto, sobre as impressões dele sobre o texto que havia produzido;

B) apresentação ao aluno do código estabelecido para marcar as minhas interferências no texto escrito, para revisão e reescrita posteriores à minha leitura e correção.

Após essa mediação, os alunos fizeram a reescrita do texto em uma segunda versão. Com alguns alunos, esse processo se repetiu várias vezes até chegar à versão final. O próximo passo foi organizar os textos produzidos em uma coletânea, que depois foi apresentada aos alunos em forma de apostila, na qual eles puderam acompanhar a leitura feita por cada autor de seu próprio texto, para eventuais correções ou alterações. Como já haviam se distanciado por algum tempo dos textos produzidos, isto possibilitou a percepção de problemas tanto em relação à coerência da sequência organizacional das ideias ou mesmo das informações em relação aos fatos selecionados para a narrativa, como também em relação ao aspecto formal: pontuação, escolha do léxico, concordância, entre outros aspectos, que foram corrigidos por eles antes de os textos serem encaminhados para edição do livro.

Neste mesmo encontro, decidiram, coletivamente, que os textos seriam assinados com o nome completo e não apenas com as iniciais, conforme estava previsto. Também assinaram o Termo de Cessão de Direito de Pessoa Física para Pessoa Física, como mostra o **Apêndice A**, o qual possibilita a divulgação das imagens e dos textos produzidos por eles, apenas para fins pedagógicos. Esclarecida essa questão dos direitos autorais, foi dado encaminhamento à impressão da edição junto à Editora, pois esse processo demandava algum tempo.

Ao todo, surgiram 27 textos que foram organizados em um livro: **Contando minha história: textos autobiográficos dos alunos da Penitenciária Estadual de Maringá**. A ilustração da capa tem como plano principal os autorretratos desenhados por eles, em uma diagramação que faz uma intertextualidade com a tela **Operários**, de Tarsila do Amaral. Essa releitura da tela de Tarsila atendeu à sugestão e criação da professora da Fase I. Concordante com ela, também entendo que esses alunos representam uma classe em situação de exclusão social. Para ilustrar, observe a figura 7, reproduzida a seguir.

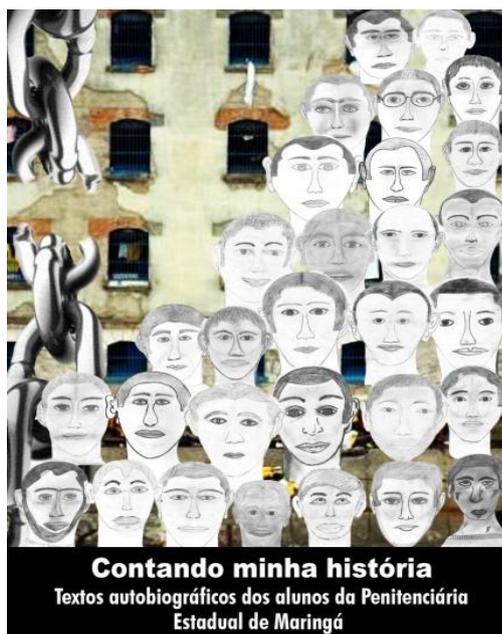


Figura 7 – Capa do livro.

Todos os textos produzidos estão disponíveis para leitura e apreciação, no **Anexo C**, deste trabalho.

Estava prevista, no planejamento, a elaboração do convite, a qual não aconteceu por questão de segurança, uma vez que a informação de data e horário sobre uma atividade onde estão presentes vários convidados gera instabilidade para a equipe de segurança, no interior de um presídio de segurança máxima. Portanto, essa elaboração foi feita por mim, sendo eles informados sobre o evento no dia anterior à data estabelecida no convite, o qual foi distribuído ao diretor e vice-diretor do presídio, à diretora e ao corpo docente da escola, à equipe técnico-administrativa, ao chefe de segurança e à orientadora do mestrado, conforme é apresentado no **Apêndice B**.

4.3.5 Tarde de autógrafos

A última etapa de desenvolvimento do projeto da oficina aconteceu no dia 05/12/2011, com coquetel de lançamento e tarde de autógrafos do livro editado. Neste dia, a direção da escola abriu precedente para que não houvesse atividades escolares, reservando esta tarde para o evento de lançamento do livro. Estiveram presentes alguns dos convidados, pois nem todos puderam comparecer, e alguns alunos autores das três galerias que participaram do projeto.

Vale ressaltar que a ausência de alguns alunos deu-se por vários fatores: regime semiaberto, cumprimento da pena, isolamento e por questões pessoais em que alunos de uma galeria não queriam se juntar com outros alunos de outra galeria. Na ocasião, fiz uma breve exposição sobre o trabalho que foi desenvolvido nas oficinas e que culminou na organização do livro que estava sendo apresentado, utilizando o recurso de mídia data show. Também foi aberto espaço para que os alunos comentassem o trabalho desenvolvido nas oficinas e as impressões pessoais sobre o ato de escrever textos autobiográficos, momento em que um dos alunos trouxe um texto para ser lido onde expunha seus sentimentos e impressões sobre o trabalho realizado, disponível para leitura no **Anexo A**, deste trabalho.

Em seguida foi entregue um exemplar para cada aluno presente e, logo após, serviu-se o coquetel e os alunos se posicionaram nas mesas destinadas, para autografarem os livros entregues aos convidados, conforme alguns registros fotográficos do evento, apresentados no **Anexo B**.

Para ilustrar o processo de produção e reescrita dos textos que foi descrito anteriormente, apresento, a seguir, o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho, em um dos textos da coletânea que, para chegar ao texto final, passou por três momentos de reescrita.

4.4 UM EXEMPLO: A VISUALIZAÇÃO DOS RESULTADOS NO PRODUTO DO ALUNO - ANÁLISE

a) Quem escreve?

O texto analisado, a seguir, é do aluno Waldemar Gonçalves. Este aluno tinha 52 anos e estava cursando o Ensino Fundamental - Fase II (EF II). Das disciplinas ofertadas na grade curricular do EF II, estava cursando Língua Portuguesa e Inglês e havia concluído Educação Física, Arte e História. Apresentava ser excessivamente tímido, pois não participava espontaneamente das atividades, apenas se posicionava quando lhe era dirigida a palavra. No entanto, mostrava-se interessado e desenvolvia as atividades propostas com prontidão, mas com dificuldade de compreensão dos comandos e de escrita ao formular as respostas.

Em 02 de junho de 2011, passou para o regime semiaberto, período em que permaneceu na PEM, onde foi deslocado para outra galeria, juntamente com outros presos do mesmo regime de reclusão, os quais não podem frequentar a escola junto com os internos do regime fechado.

b) Em que condições escreve?

O texto desse aluno passou pelo processo de três reescritas até chegar ao texto final que é apresentado no livro.

Nesta etapa do trabalho, foi apresentada aos alunos a proposta de produção textual, a qual é reproduzida a seguir.

Proposta de produção de texto – Escrevendo sua história

Nestas últimas aulas você leu e interpretou textos do Gênero memórias: biografias e autobiografias. Viu que o texto autobiográfico apresenta características próprias, tais como:

- a) É uma narrativa escrita por um “eu” (1ª pessoa do singular) ou um “nós” (1ª pessoa do plural);
- b) Trabalha com a memória para dar significado à história, mencionando e selecionando acontecimentos importantes da vida de uma pessoa;
- c) Preocupa-se em localizar no tempo e no espaço os acontecimentos a serem narrados, organizando-os a partir de seus objetivos comunicativos;
- d) Apresenta fatos que representam as suas relações consigo, com as outras pessoas e com o mundo;
- e) Aparecem palavras que indicam a passagem de tempo: quando, desde, desde que, daquele tempo para cá, passando algum tempo, etc.; Verbos no passado
- f) Traz para o presente as informações mais importantes que aconteceram durante a vida da pessoa;
- g) Ao narrar os fatos do passado, os relaciona às pessoas e às emoções vividas naquele momento.

Agora chegou a sua vez de tornar-se um autor e escrever também a sua história de vida. Você deve ter coisas interessantes para contar, não é mesmo? Lembre-se de que seu texto fará parte do livro “Contando minha História: textos autobiográficos dos alunos da Penitenciária Estadual de Maringá”. Mas antes de escrever o seu texto, leia as orientações a seguir:

- 1- Selecione e anote em seu caderno os acontecimentos importantes de sua vida, os quais deseja relatar. (Infância, escola, família, relacionamentos afetivos, profissão, filhos...)
- 2- Registre datas significativas, o local onde nasceu e onde viveu coisas importantes.
- 3- Se desejar, você pode falar das pessoas com as quais conviveu, sobre o que realizou.
- 4- Lembre-se de registrar as emoções vividas em relação aos fatos narrados.
- 5- Organize o texto em parágrafos de modo que, em cada um deles, você desenvolva um assunto diferente, lembrando, no entanto, que cada parágrafo deve dar continuidade ao texto.
- 6- Não se esqueça: faça a autobiografia usando as palavras **eu, meu, minha**, pois é **você** quem está contando sua história. Os verbos vão estar no tempo passado.
- 7- Se quiser pode também falar dos seus sonhos, expectativas e planos para o futuro.

Após a leitura e o diálogo, entre alunos e professora, sobre os encaminhamentos da proposta, motivei-os a escrever, dizendo que seriam os autores de suas histórias, as quais seriam lidas por muitas pessoas, além da professora, e que esperava deles um bom trabalho. Destes textos, apresento a primeira versão do texto selecionado para a análise.

- Primeira versão⁸

Eu Waldemar, nasci em uma pequena cidade do estado do Paraná.
 Vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim.
 A gente brincava de esconde esconde, de salva, e de jogar bola e etc.
 Eu adorava ir ao rio nadar, brincar na cachoeira e fazer castelo de areia na margem do córrego.
 Comecei ir para a escola com 7 anos de idade, junto com meus irmãos mais velho do que eu.
 A escola era perto da minha casa, as vezes eu até ia para estudar sozinho.
 Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doentes, tive que deixar de estudar e trabalhar para ajudar em casa.
 Aos 11 (onze) anos de idade fui ingraxate, e também vendia verduras.
 Com o passar do tempo na minha adolescência comecei a trabalhar nas lavouras de café, e algodão.
 Trabalhei também em algumas firmas, já depois dos dezoito anos.
 Hoje não tenho mais os meus pais, eles já faleceram.
 Em 2004 eu fui preso onde me encontro até hoje a espera da liberdade.
 Estou com 52 anos mas tenho a esperança de vencer e continuar livre como eu era antes.
 Quero continuar a estudar, para que eu tenha uma vida melhor lá fora.

- Análise: interpretação e mediação

Ao ler esta primeira versão é possível observar que em relação à forma de apresentação, o texto está escrito em uma sequência de parágrafos isolados, sem encadeamento, configurando a ausência de elementos coesivos que estabeleçam a articulação entre eles. Quanto ao aspecto gramatical, o texto registra falhas no uso da pontuação, concordância nominal e ortografia de algumas palavras. Em relação à expansão e desenvolvimento das informações sobre a história de vida, observa-se um texto contido, objetivamente relatado e sem expressões que marcam emoções pessoais. No entanto, percebe-se que o texto apresenta autoria e posicionamento do autor ao dizer de si, de suas lembranças da infância, adolescência e prisão, mas sem registrar as lembranças pessoais sobre a vida adulta em liberdade, já que está com 52 anos de idade.

Estes aspectos foram discutidos com o aluno no momento da correção e intervenção em seu texto, a partir da ficha que orientou o diálogo sobre a sua produção, a qual apresento a seguir.

⁸ A produção transcrita manteve-se sem correção. O texto com minhas interferências e intermediações encontra-se no **Apêndice C**.

Reescrevendo os textos

1) Após escrever o seu texto, releia-o e verifique se ele atende às suas expectativas de autor de sua própria história.

- a) Você gostou da forma como as idéias ficaram organizadas?
- b) Considera que o seu texto oferece ao leitor a possibilidade de conhecer sua história de vida?
- c) Ao ler o seu texto, verifique se a pontuação está adequada e se separou o texto em parágrafos.
- d) Observe se você colocou título, se ele está adequado ou se vai preferir deixar o texto sem título.

2) Agora apresente o texto à professora que irá lê-lo e comentá-lo, observando se você: Escreveu um texto atendendo às características próprias do texto autobiográfico. **(Diálogo com o autor do texto)**

- a) Escreveu o texto com extensão e completude satisfatória. **(Diálogo com o autor do texto)**
- b) Escreveu o texto organizando-o em parágrafos, ocupando todo o espaço do papel? **(Código para marcar parágrafo [/].**
- c) Usou letra maiúscula quando necessário? **(Código para assinalar ausência de letra maiúscula [0]).**
- d) Usou adequadamente os sinais de pontuação? [(.), (.), (?), (!), (:)]. **(Código para assinalar ausência de pontuação [(]).**
- e) Observou a grafia das palavras? Caso tenha dúvida em alguma, consulte o dicionário. **(Código para assinalar erro de grafia [_].**
- f) Acentuou adequadamente as palavras. Caso tenha deixado de acentuar algumas palavras, elas serão acentuadas com caneta em outra cor.
- g) Utilizou palavras que servem para indicar o tempo em que os fatos ocorreram? Verifique se a maneira como elas estão colocadas deixa o texto mais fácil de ser compreendido pelo leitor. **(Código para assinalar problemas [?]).**
- h) Organizou bem as ideias para facilitar o bom entendimento do seu texto. **(Código utilizado para assinalar problemas: [anotações na margem do texto]).**
- i) Outras anotações:
Partes desnecessárias no texto: palavras, expressões, períodos. **Código utilizado para indicar exclusão:**
Acréscimo de palavras ou expressões. **Código utilizado para anotar acréscimo:** ✓

- Segunda versão

Após o diálogo com o aluno - prática que desenvolvi com todos os outros que necessitavam de atenção individual - sobre as suas impressões a respeito do seu texto, fiz a interferência com marcas, sinalizando os pontos a serem observados e corrigidos, na reescrita, tanto na forma quanto na coerência textual.

Eu Waldemar Gonçalves nasci em uma pequena cidade do Estado do Paraná. Vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim. A gente brincava de esconde-esconde, de salva, jogava bola, etc.

Eu adorava nadar no rio, rio tigre, brincar na cachoeira, fazer castelo de areia e ver os peixinhos nadando.

Comecei frequentar a escola quando tinha 7 anos de idade, junto com meus irmãos mais velhos do que eu.

A escola era perto da minha casa, às vezes, eu ia estudar sozinho.

Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doentes e tive que deixar de estudar e comecei trabalhar para ajudar em casa.

Aos 11 anos de idade comecei engraxar sapatos e vender verduras.

Com o passar do tempo, na minha adolescência, comecei a trabalhar nas lavouras de café e algodão. Trabalhei também em algumas firmas quando já era maior de idade.

No ano de 2004, com 45 anos de idade. Fui preso, acusado por tentativa de estupro. Minha mãe ainda era viva quando fui pra cadeia. Sei que ela sofreu muito com a minha prisão, mas ela nunca me abandonou, sempre me visitou na comarca onde eu estava preso.

No ano de 2006, minha mãe faleceu.

Hoje estou com 52 anos de idade. Estou pagando pelo meu erro, mas estou esperando a liberdade e quero vencer na vida quando eu estiver lá fora.

Com a minha vinda para a cadeia conheci um mundo muito diferente, sem liberdade e sem privacidade. Lugar onde comprova que crime nenhum não compensa para ninguém.

Nesta segunda versão, é possível observar que o texto apresenta o espaçamento de parágrafos, mas o aluno ainda não internalizou com clareza essa noção, pois em alguns casos não deixa espaço. Além disso, ainda separa blocos de ideias que poderiam estar agrupadas em um mesmo parágrafo. Em relação à expressão de sentimentos ao registrar as lembranças, observa-se que houve desenvolvimento. No entanto, o texto continua contido, com pouco detalhamento dessas lembranças, configurando, assim, que o autor não tem muita habilidade para articulação das ideias no desenvolvimento da escrita, possivelmente, devido ao seu histórico de frequência em bancos escolares, já que aos 52 anos ainda não concluiu o Ensino Fundamental. Isto indica que o aluno está em um estágio de desenvolvimento do processo de escrita que ainda precisa ser mais trabalhado com atividades significativas de linguagem. Além disso, apresenta características pessoais de inibição, sendo calado, pouco participativo, mas ávido por conhecimento e aprendizagem, mostrando a todo o momento que não sabia como escrever um texto, mas que gostaria muito de saber fazê-lo para poder se corresponder com os familiares, com mais segurança e menos “erros”.

Neste estágio, a interferência no texto voltou-se, ainda, para os aspectos da forma em relação à divisão dos parágrafos, acréscimo de elementos coesivos que estabelecessem maior coesão e coerência na organização das informações, tais como pontuação, conjunções e seleção lexical. Além de questionar a ausência de título e a possibilidade de registrar outras lembranças que pudessem dar ao texto maior envolvimento com as experiências vividas.

- Terceira versão

Momento em que, novamente, marquei o texto, sinalizando os pontos que ainda precisavam ser observados na reescrita, tanto em nível de coesão quanto de coerência.

Passado sem futuro

Eu Waldemar Gonçalves, nasci em uma pequena cidade do Estado do Paraná.

Vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim.

A gente brincava de esconde-esconde, de salva, jogava bola e tantas outras brincadeiras. Eu adorava nadar no rio Tigre, brincar na cachoeira, fazer castelo de areia e ver os peixinhos nadando.

Comecei frequentar a escola quando eu tinha 7 anos de idade, junto com meus irmãos mais velhos do que eu. A escola era perto da minha casa. Às vezes, eu até estudar sozinho.

Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doentes. Então tive de deixar de estudar e comecei trabalhar para ajudar em casa. Aos 11 anos comecei engraxar sapatos e vender verduras. Com o passar do tempo, na minha adolescência, comecei trabalhar nas lavouras de café e algodão. Trabalhei também em algumas firmas quando já era maior de idade.

No ano de 2004, com 45 anos de idade fui preso, acusado por tentativa de estupro. Minha mãe ainda era viva quando eu fui para a cadeia. Sei que ela sofreu muito com minha prisão, mas ela nunca me abandonou, sempre me visitou na comarca onde eu estava preso. No ano de 2006, minha mãe faleceu.

Hoje estou com 52 anos de idade. Estou pagando pelo meu erro, mas espero a liberdade e quero vencer na vida quando eu estiver lá fora.

Com a minha vinda para a cadeia conheci um mundo diferente, sem privacidade e sem liberdade. Lugar onde se comprova que crime nenhum compensa para ninguém.

Após essa terceira reescrita, o texto foi encaminhado para o momento de leitura individual e coletiva, juntamente com os textos dos alunos do grupo do qual esse aluno fazia parte. Nesta etapa o texto foi apreciado, comentado e recebeu sugestões dos colegas do grupo para algumas alterações.

Deste trabalho, este texto que estou apresentando ficou assim organizado em sua versão definitiva.

Minha História

Eu, Waldemar, nasci em uma pequena cidade do Estado do Paraná. Nesta cidade, vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim.

A gente brincava de esconde-esconde, de salva, jogava bola e outras brincadeiras. Eu adorava nadar no rio Tigre, brincar na cachoeira, fazer castelo de areia e ver os peixinhos nadando.

Comecei frequentar a escola quando tinha sete anos de idade, junto com meus irmãos mais velhos do que eu. A escola era perto da minha casa, às vezes, eu até ia estudar sozinho.

Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doentes. Então tive que deixar de estudar e comecei trabalhar para ajudar em casa. Aos 11 anos comecei engraxar sapatos e vender verduras. Com o passar do tempo, na minha adolescência, comecei a trabalhar nas lavouras de café e algodão. Trabalhei também em algumas firmas quando já era maior de idade.

No ano de 2004, com 45 anos de idade, fui preso, acusado de tentativa de estupro. Minha mãe ainda era viva quando fui para a cadeia. Sei que ela sofreu muito com minha prisão, mas ela nunca me abandonou e sempre me visitava na cadeia onde eu estava preso.

No ano de 2006, minha mãe faleceu. Hoje estou com 52 anos de idade e estou pagando pelo meu erro, mas espero a liberdade e quero vencer na vida quando eu estiver lá fora.

Com a minha vinda para a cadeia, conheci um mundo diferente, sem liberdade e privacidade, lugar onde se comprova que o crime não compensa.

- O produto: interação e responsividade.

A partir dessa versão definitiva, o texto é analisado, observando as características específicas descritas na seção: Abordagem teórica sobre o gênero autobiografia - o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional, determinados pelas condições de produção desse gênero.

Quanto às condições de produção observa-se que o texto está escrito em primeira pessoa que é a marca formal da composição desse gênero e que orienta as escolhas linguísticas na organização da narração, determinando a veracidade dos acontecimentos em relação às lembranças de sua história pessoal. Institui como interlocutores os leitores do livro onde o texto será veiculado, por meio da estrutura narrativa: relato de experiências. Com isso, comprova-se que desde a primeira versão essas condições para escritura do texto autobiográfico foram atendidas, pois o percurso narrativo atendeu esse objetivo textual.

Em relação ao conteúdo temático, pude observar que o texto percorre na busca da manutenção do tema desde o início. O recorte dado pelo aluno focaliza aspectos relevantes da infância, do início de sua escolarização, das atividades que desenvolveu na infância, adolescência e vida adulta, o motivo da prisão e condenação, o sofrimento da mãe e a esperança de uma vida melhor quando estiver em liberdade. Todos esses aspectos são focalizados de forma objetiva e cronológica, sem muitas expressões que denotem as emoções

vividas em cada época. Isto sinaliza que a articulação entre as lembranças do passado e o relato escrito é contida e com pouco desenvolvimento textual.

O estilo de linguagem empregado é simples, apresentando as marcas linguísticas indispensáveis para a escrita desse gênero: verbos no pretérito, quando se refere ao passado, no presente, quando fala de sua situação atual e no futuro do subjuntivo, quando fala de suas expectativas de vida depois do cárcere; uso dos pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; emprego das expressões adverbiais de tempo, como recurso da progressão textual; palavras e expressões marcadoras de lugar, permitindo ao leitor localizar os espaços onde os fatos aconteceram; ausência de palavras modalizadoras do discurso que marcassem as impressões do autor sobre os fatos narrados; uso de operadores argumentativos simples e necessários para o desenvolvimento do texto, demonstrando pouca habilidade para essa articulação textual; emprega apenas uma expressão indicadora de emoção positiva em todo o texto “eu adorava nadar no rio Tigre”. Não emprega expressões negativas, no entanto, a forma de organizar as informações sobre a prisão denota sentimentos de tristeza e desolação.

A construção composicional do texto faz uso dos elementos narrativos, no estilo relato de experiências vividas, atendendo ao que Galle (2006, p. 71) assevera: a pessoa física do autor e o sujeito da enunciação se empenham “em criar coerência no caos das ocorrências da vida. Para lograr esta coerência, ou seja, a unidade dos elementos discrepantes e de traços contraditórios, não resta ao sujeito outro recurso senão a narração”. Nesse texto, o aluno atendeu ao comando da produção que orientava a escritura de um texto curto em que apresentasse apenas os aspectos relevantes de sua trajetória de vida.

Assim, pode constatar que houve desenvolvimento da competência comunicativa do aluno com relação à leitura e à escrita, uma vez que o texto apresentado demonstrou atendimento às especificidades do gênero, tanto ao que se refere à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, quanto à função social desse gênero, assumindo o direito à palavra escrita, pois o seu texto está relacionado às circunstâncias de sua produção.

Esse percurso de análise sobre o texto do aluno permite concluir que esse ato de escritura do texto não é apenas um relato de suas experiências vividas, há também um trabalho estético de criação de forma coesa e coerente ao texto, o qual possibilita conhecer como esse aluno organizou seu dizer para dizer de si, sobre como foi sua trajetória histórica até chegar à prisão e suas expectativas para o futuro, pois como assevera Faraco (2011, p. 24) “a autobiografia não é mero discurso direto do escritor sobre si mesmo. Ao escrever o autor precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento. Só assim poderá dar relativo acabamento ao vivido”. Assim, podemos dizer que o texto é bastante simples em

relação ao labor estético, mas que atende aos objetivos de sua produção dentro das competências e habilidades linguística que o aluno apresenta neste estágio de desenvolvimento, uma vez que as várias interferências levaram o aluno a acrescentar poucas informações além das que ele já havia selecionado na primeira versão apresentada. No entanto, as reescritas que foram realizadas durante todo o processo demandou um intenso trabalho de uso da linguagem escrita que permitiu a esse aluno, especificamente, e ao grupo que participou do projeto refletir sobre as escolhas que devem ser feitas pelo autor no engendramento das informações que se pretende veicular.

Concluo, portanto, que a maneira de propor as atividades de escrita interferiu de modo significativo no resultado alcançado, pois o aluno demonstrou atitude responsiva adequada à proposição do trabalho solicitado.

4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS

Mesmo tendo apresentado a análise em um dos textos da coletânea, para exemplificar o processo de intervenção pedagógica, julgo necessário apresentar uma síntese dos resultados obtidos em relação a todos os textos produzidos, com o objetivo de demonstrar o trabalho realizado nas oficinas.

A apresentação desses resultados, nesta pesquisa, ancorou-se em dois aspectos: no processo - desenvolvimento das atividades de leitura e escrita da oficina pedagógica - e no produto final - o texto produzido pelos alunos. Para orientar esta apresentação, considerei os elementos constitutivos dos gêneros textuais: condições de produção, conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional, relacionando-os às especificidades do gênero narrativa autobiográfica. A apresentação dos resultados é descritiva. Ao descrevê-los, procurei associar a teoria que subsidiou a prática da ação pedagógica, valendo-me, além da linguagem verbal, da linguagem não-verbal, por meio de gráficos que ilustram cada campo dos elementos constitutivos do gênero.

4.5.1 Resultados obtidos em relação às condições de produção

Concluídas todas as etapas de desenvolvimento da oficina pedagógica, tendo a edição e o lançamento do livro sido as ações conclusivas, constato que houve desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas dos alunos com relação à leitura e à escrita. Isto porque a leitura dos textos produzidos demonstrou que: a maioria dos alunos atendeu às características específicas do gênero, cumprindo a determinação das condições de produção: as histórias são narradas por um eu, o protagonista-autor; o objetivo de apresentar os fatos reais da vida do autor está presente em todos os textos; tomam como interlocutora real a professora e virtuais: os colegas, a família e as outras pessoas que não conhecem, mas que poderão ler, ou seja, os leitores que se interessarem por essa leitura e, um terceiro: a academia, já que sabiam que os textos também seriam lidos e apreciados dentro do universo acadêmico; o suporte de divulgação dos textos - livro impresso - conduziu e orientou o envolvimento dos alunos na seleção e escolha na forma de organizar o conteúdo das informações de sua vida que seriam publicadas; o emprego do recurso narrativo demonstrou que seguiu um percurso cronológico, ordenando os fatos narrados em uma sequência linear, da infância para a vida adulta, com um desfecho que se projeta no futuro, na esperança de uma vida melhor, demonstrando o desejo de retomar ou recomeçar outra história. Essa forma de organizar o dizer do aluno foi característica marcante em todos os textos da coletânea.

Vejo, assim, que o ato de escritura dos alunos, ao assumirem-se como autores, atendeu às condições de produção descritas por Geraldi (2003): tinham o que dizer; razões para dizer; interlocutores a quem dizer; sabiam o espaço de publicação e divulgação. Para isso escolheram as estratégias linguísticas para organizarem o seu objetivo comunicativo, em um processo que colocou em ação a dimensão interativa da linguagem, pois os sujeitos, ao relatarem suas histórias de vida, abordando, portanto, o mesmo tema, o fizeram de forma diferente porque são sujeitos heterogêneos, marcados por experiências diferentes em sua trajetória de vida, mesmo que, neste momento de suas vidas, vivam no mesmo ambiente de reclusão.

O atendimento às exigências da situação concreta da comunicação reitera os postulados de Bakhtin/Volochinov (1990) ao afirmar que todo enunciado deve ter uma finalidade e um objetivo definidos, pois não se produz um discurso sem finalidade, sem uma intenção comunicativa. Isto constitui a marca do caráter dialógico da linguagem, concretizando o processo da interação verbal entre os sujeitos da comunicação.

Na organização da parte teórica deste trabalho, defendi que esses aspectos da produção escrita, descritos anteriormente, estão relacionados ao mundo externo, pois, ao assumir a posição do seu dizer, o aluno o organiza tendo em vista as condições do contexto imediato da produção, frente a todo conhecimento interno acumulado ao longo do desenvolvimento das atividades preparatórias para a escrita. O dizer do aluno, portanto, está associado ao conhecimento e informações acumulados no percurso discursivo social de assimilação da linguagem e do meio sócio-histórico-ideológico onde se forma a consciência do autor.

O gráfico 1 foi a forma não-verbal utilizada para representar os dados descritos. Pela imagem, é possível visualizar que quase todos os alunos atenderam às determinações das condições de produção.

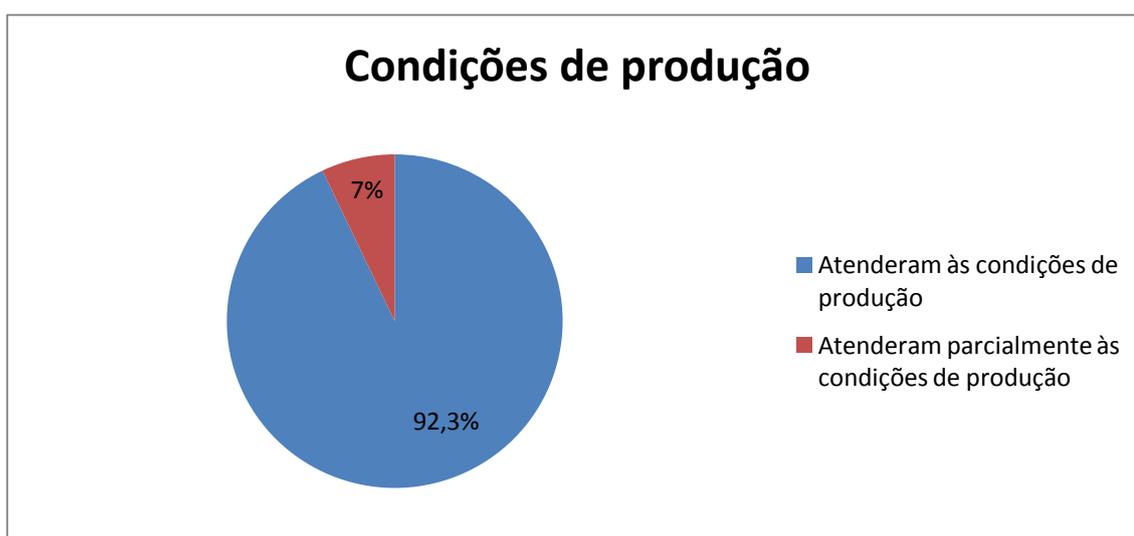


Gráfico 1 – Dados levantados em relação às condições de produção.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2012).

Dentre os 7% que atenderam parcialmente às condições de produção, estão os textos que apresentaram desorganização na ordem cronológica dos fatos, dificultando a construção de sentido da autobiografia; textos que não tinham um endereçamento claro, deixando em evidência que esses alunos não tinham em vista a figura do interlocutor de seus textos, bem definida. Esses textos apresentaram, portanto incoerência interna (entre períodos e parágrafos) e externa (em relação à organização de suas lembranças). Todos esses aspectos denotam, entre outros fatores, dificuldades de articulação entre o que o aluno tem a dizer e a concretização desse dizer na atividade de escrita. Os outros 92% atenderam adequadamente às condições de

produção do gênero narrativa autobiográfica, em relação à situação concreta de escritura desse gênero textual.

4.5.2 Resultados obtidos em relação ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à construção composicional

Até este ponto foi observado um aspecto do processo de escrita, o externo. Agora, observo os três elementos constitutivos da interação verbal, na produção escrita dos alunos, tomados como internos: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional. Ao observar a atitude responsiva dos alunos nas produções apresentadas, é possível afirmar que buscaram na organização de seus textos atender a esses aspectos internos.

Em relação ao conteúdo temático, os textos apresentam os relatos dos acontecimentos que marcaram a trajetória histórica de cada um dos alunos, num exercício que os levou a distanciarem-se de si mesmos para, através da reflexão interna mediada pela leitura, discussão e reflexão dos textos lidos, bem como da proposição de escrita de sua história, buscar nas lembranças guardadas o conteúdo dos textos. Esta forma de resposta apresentada pelos alunos está relacionada aos conceitos bakhtinianos e vygotskyano sobre monologização e internalização já discutidos, uma vez que houve tempo para sedimentar a associação entre as informações sobre o tema nos textos analisados e em relação às próprias lembranças revividas por meio da discussão do tema no espaço coletivo das aulas. Todo esse processo ocorre do social, portanto, para o individual, é uma forma de monologização do pensamento, concretizado na produção escrita. É também um processo de internalização, no sentido de que uma atividade de linguagem ocorre primeiramente no ambiente externo (leitura dos textos e de mundo), depois internamente (discurso interior, as lembranças) e por último exterior (a produção escrita).

É importante salientar que em cada aluno essas etapas ocorreram de forma diferente. Tanto que, para alguns, o momento da produção era, na verdade, a escrita do texto já pensado interiormente. Para outros, essas etapas se concretizaram no momento da escrita e reescrita dos textos. Para outros, ainda, essas etapas estão em fase de amadurecimento, considerando que a apresentação final do texto foi fruto de um longo processo de mediação pedagógica. O

gráfico 2 representa o grau de interferência feito para que os textos atendessem ao tema proposto para a escrita.

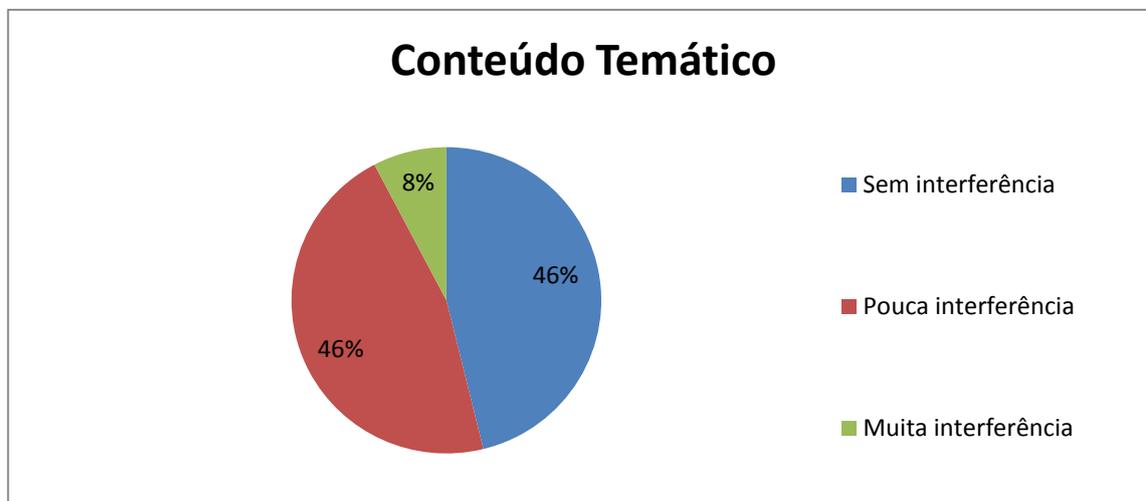


Gráfico 2 – Dados levantados em relação ao conteúdo temático.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2012).

Os dados ilustrativos no gráfico 2, apontam para o fato de que 46% dos alunos não apresentaram dificuldades para a organização e seleção dos fatos que gostariam de relatar sobre sua história de vida, atendendo adequadamente esse aspecto de composição do gênero. Outros 46% tiveram pouca interferência, estas se voltaram para o melhor ordenamento dos fatos relatados, para dar maior veracidade ao conteúdo das vivências relatadas. Tais como: datas, nome de lugares e desenvolvimento ou detalhamento das informações pessoais trazidas para o texto. Os outros 8% tiveram mais interferências, pois apenas marcaram a data de nascimento, sem marcar outras datas, lugares, ou ainda expressões que possibilitassem ao leitor fazer inferências sobre esse aspecto. Além disso, apresentaram acentuada dificuldade para articular a ordenação e organização entre fatos do passado, na busca de entrelaçamento com o momento relatado, necessitando, por isso, de mais interferências para atender ao objetivo textual.

Sobre o estilo de linguagem observado nos textos produzidos, constato que os textos atenderam às marcas linguísticas exigidas na construção do gênero autobiografia, tais como: emprego da 1ª pessoa do discurso (eu, nós), combinando-as com verbos no passado e pronomes pessoais retos, pronomes pessoais oblíquos e pronomes possessivos; alguns verbos no presente quando relatam, no desenvolvimento do texto, fatos do presente e verbos no futuro quando projetam a esperança em um futuro desconhecido e incerto; uso não muito

sofisticado dos advérbios de tempo; palavras e expressões marcadoras de lugar, as quais orientam o leitor para os lugares por onde viveram suas experiências: cidade, bairros, estados, países; pouco uso de palavras e expressões modalizadoras do discurso, isto marca pouca expressão de sentimentos em relação às lembranças registradas; aparecem operadores argumentativos simples, mas pertinentes para a progressão textual; expressões indicadoras de emoções positivas estão comumente ligadas à infância e as negativas para lembranças de perdas: pai, mãe, avó, esposa, filhos, ou para a entrada no mundo do crime ou das drogas.

Em síntese, as marcas específicas do gênero estavam presentes na escrita desde a primeira versão, numa atitude de uso de linguagem que compreendia internalização das informações sobre este aspecto do gênero em foco. Mesmo aqueles alunos que apresentavam dificuldade para organização do texto escrito, tais como: encadeamento das ideias, articulação entre palavras e períodos, ortografia, concordância verbal e nominal e pontuação, escolha lexical imprecisa e uso de variante linguística própria, organizaram os relatos de suas experiências com bom grau de aceitabilidade, utilizando para estes casos o trabalho de reescrita individual como forma de interferir e desenvolver as competências e habilidades de escrita. Neste sentido, a escrita motivada, pois queriam que o texto ficasse bom, empreendeu um significado concreto para as interferências, atingindo mais objetivamente esse momento de trabalho com a linguagem, pois não era mais uma escrita para a escola e sim uma escrita na escola que tinha um significado de autoria para o aluno. Assim, o trabalho saiu da esfera do simples apontamento de “erros” para uma atividade epilinguística da linguagem em uso efetivo.

O gráfico 3 ilustra a representação percentual de interferências para a reescrita dos textos, observando os aspectos formais de uso da linguagem que precisaram ser retomados para a manutenção da unidade temática, coerência interna e externa das informações veiculadas e da unidade estrutural: organização dos elementos coesivos para o encadeamento das palavras, frases, períodos e parágrafos, em relação à especificidade das marcas linguísticas do gênero em foco. E, também, das exigências das características específicas do enunciado escrito, que foi o objetivo maior dessa interferência pedagógica, para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, em vista da reorganização ou reescrita de seu próprio dizer, de seu próprio texto.

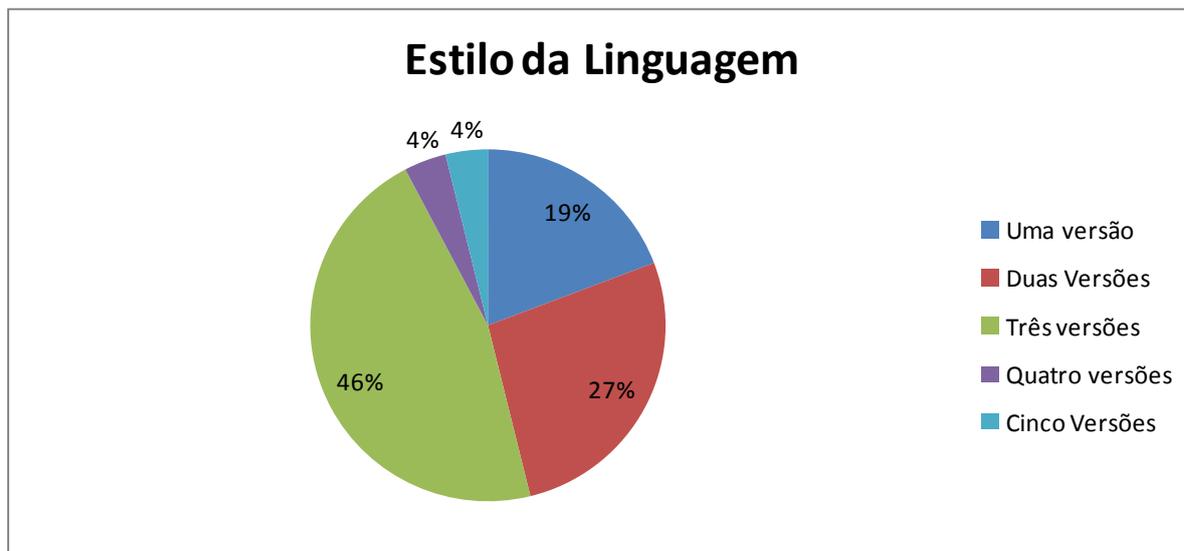


Gráfico 3 – Dados levantados em relação ao estilo de linguagem.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2012).

O gráfico 3 ilustra, portanto, o percentual de interferências nos vinte e sete textos produzidos. Para os textos agrupados em uma versão, 19% deles receberam correções em aspectos que não ofereciam problemas para a organização textual do gênero, referindo-se às falhas de ortografia, concordância, pontuação, divisão de parágrafos e seleção lexical, considerados pouco relevantes, diante da adequação textual apresentada. Esse processo passou pela primeira escrita (1ª versão) e reescrita (versão definitiva).

Dos textos que passaram por duas versões, 27% apresentaram falhas nos mesmos aspectos anteriormente mencionados, mas em maior número de ocorrência, os quais necessitaram de mais reescritas, para atender a adequação textual definitiva do gênero, no seguinte processamento: primeira escrita (1ª versão) - primeira reescrita (2ª versão) - segunda reescrita (versão definitiva).

Os outros 46% dos textos que tiveram três interferências apresentavam mais problemas relacionados ao estilo de linguagem: falhas de ortografia, dificuldades para estabelecer a concordância verbal e nominal, problemas de pontuação, problemas na organização dos parágrafos, poucas palavras e expressões marcadoras de tempo e lugar, ausência de modalizadores do discurso, raros operadores argumentativos e ausência de expressões indicadoras de emoções. Dessa forma, esses textos exigiram uma nova intervenção na segunda reescrita, para atender satisfatoriamente aos objetivos textuais da escrita autobiográfica, em relação ao estilo de linguagem. Para isso, seguiu o seguinte

processamento: primeira escrita (1ª versão) - primeira reescrita (2ª versão) - segunda reescrita (3ª versão), terceira reescrita (versão definitiva).

Por último, os textos com quatro e cinco versões apresentaram, ao mesmo tempo, dificuldades relacionadas à forma que comprometiam o desenvolvimento do tema: ortografia, concordância nominal e verbal, pontuação, divisão de parágrafos, determinando falhas em vários níveis e com ausência de elementos textuais que caracterizassem o gênero narrativa autobiográfica: advérbios e locuções adverbiais de tempo, palavras e expressões marcadoras de lugar; expressões modalizadoras do discurso e expressões indicadoras de emoções positivas ou negativas que concretizassem um ato de escrita aceitável, para a produção textual proposta. Conseqüentemente, os aspectos relacionados à coerência, na construção da narrativa autobiográfica, ficaram comprometidos, pois os textos não atendiam aos objetivos textuais do gênero. Por este motivo, esses textos, que totalizaram 8% das produções apresentadas, passaram pelo seguinte processo: primeira reescrita (1ª versão) - segunda reescrita (2ª versão) - terceira reescrita (3ª versão) - quarta reescrita (4ª versão - versão definitiva) e quinta reescrita (5ª versão - versão definitiva). Todo esse processo de reescrita aconteceu por meio de interferências diretas no texto do aluno, mediadas pelo diálogo constante entre professora e aluno, até chegar à versão definitiva que atendia aos objetivos textuais, ou seja, ressignificasse a história de vida do aluno.

Em relação à construção composicional, a forma utilizada foi a narrativa em prosa, fazendo um recorte sucinto de sua história de vida, uma vez que a proposta de escrita era de um texto curto e não de um texto longo.

Os textos apresentaram uma sequência narrativa cronológica e linear, da infância para a vida adulta. Uns são mais longos, outros mais curtos, dependendo da vontade de dizer do autor, sua motivação interna, e da habilidade de uso da linguagem escrita. Aqueles que apresentavam mais habilidade de lidar com a complexidade de abstração exigida pela escrita, “a álgebra da linguagem”, como define Vygotsky (2001), apresentaram textos mais longos ou com mais detalhamento de informação. Os que ainda estão desenvolvendo essa competência apresentaram textos mais curtos e com menos detalhamento de suas experiências de vida. Em todos os textos, no entanto, houve coerência da estrutura narrativa na construção do gênero, demonstrando que essa forma de organização do discurso está internalizada e é bastante conhecida pelo aluno, tornando-o mais competente em sua organização.

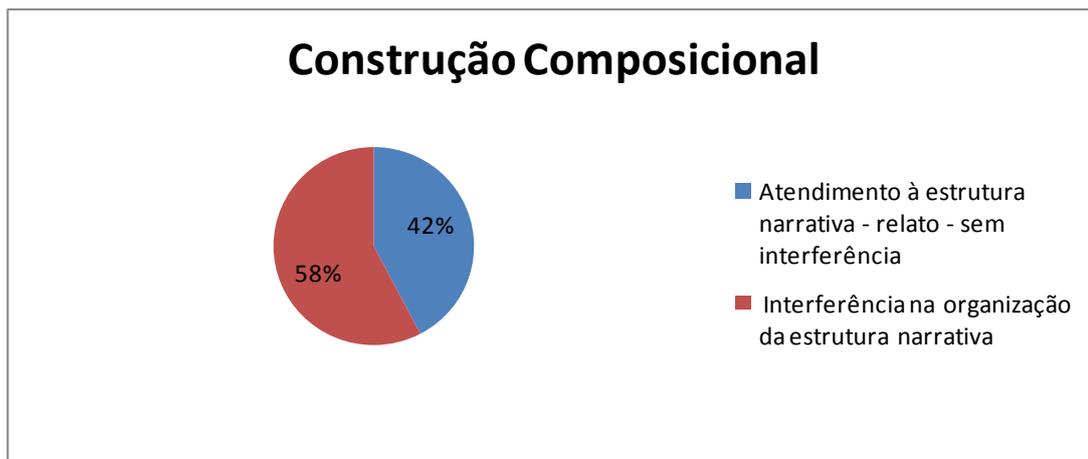


Gráfico 4 – Dados levantados sobre a construção composicional.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora (2012).

As interferências sobre este aspecto da organização textual aconteceu em 58%, conforme ilustra o gráfico 4, em função de um melhor ordenamento dos fatos relatados, por meio da substituição ou acréscimos de datas, advérbios ou locuções de lugar, para estabelecer a organização e seleção linear do caos das experiências vividas. Reiterando, no entanto, que o percurso narrativo, guiado pelo fio condutor do relato das lembranças vividas esteve presente em todos os textos.

Assim, ao apresentar os resultados dos textos produzidos, observo que esses aspectos: externos (condições de produção) e internos (conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional), conforme foram discutidos, são indissociáveis, servindo, apenas, como orientadores para a descrição dos resultados. Ao ler ou produzir um texto, esses aspectos se homogeneizam para atingir o objetivo e a finalidade do projeto de discurso de acordo com a situação concreta de ação comunicativa. No entanto, foram basilares para observação/reflexão sobre a produção escrita dos alunos, orientando o caminho a ser percorrido.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO: ÚLTIMOS PASSOS DO TRABALHO

Ao concluir essas observações sobre os textos produzidos, produto da intervenção pedagógica, é possível apontar que a maneira de propor as atividades de escrita interferiu de modo significativo nos resultados obtidos. Por meio das atividades desenvolvidas na oficina que, como descrevi, apresentou um rigor técnico de planejamento, foi possível explorar significativamente o estudo do gênero narrativa autobiográfica, bem como instrumentalizar os alunos, sujeitos do processo, para a escrita de seus próprios textos, com autoria e competência linguística para se constituírem organizadores do seu próprio discurso, ou seja, com direito à palavra escrita. Sobre isso, Zanini (2008, p. 191) assevera, “as oficinas, espaço de leitura e de produção de textos criativos, cumprem seu papel social de atividade compartilhada porque desenvolvem o direito à palavra - aqui, em especial, à palavra escrita”.

Entre tantos ganhos observados no desenvolvimento da oficina, este, o de desenvolver o direito à palavra escrita foi o mais significativo, uma vez que o aluno teve **o que dizer**, não apenas porque o tema abordado era sobre si mesmo, mas porque tinha consciência do **porquê** estar escrevendo e o **para quê** (qual a finalidade) do seu dizer. Esse caráter interativo da linguagem, enfatizado e desenvolvido nas atividades de leitura dos textos analisados, da escrita das respostas às perguntas referentes aos textos estudados, da reescrita dos textos produzidos e tantas outras atividades realizadas durante o trabalho, permitiu mostrar aos alunos que:

- a) para escrever é preciso ter o que dizer;
- b) a escrita se constrói a partir da leitura de informações, do mundo, que ocorre dentro e fora da escola;
- c) ler e escrever são atividades de linguagem que estão interligadas;
- d) escritores competentes reconhecem que a escrita implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas para que haja entendimento das ideias, das informações e das intenções pretendidas, ou seja, é um processo interativo, pois, ao escrever, o sujeito está em interação com outra pessoa;
- e) a escrita tem uma função social, pois responde a alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas. Como afirma Antunes (2003, p. 48) “socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem”.

f) a escrita concretiza-se nos diferentes gêneros textuais, com o fim de atender às necessidades enunciativas dos sujeitos da interação verbal.

Reconheço, no entanto, que todos esses pontos para serem internalizados, passam “por uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Assim, nem de longe imagino que essa interferência atendeu a todas as necessidades de desenvolvimento das competências e habilidades do processo de escrita dos sujeitos envolvidos neste processo, pois cada um deles tem experiências de uso de linguagem diferentes, face às condições sócio-históricas de escolarização pelas quais passaram. Defendo, então, que é o *continuum* do processo pedagógico no ensino-aprendizagem de língua escrita materna e das outras áreas do conhecimento a via de acesso ao saber construído do aluno. Para tanto, o ponto fulcral é considerar a linguagem em funcionamento uma vez que a língua está a serviço das interações entre os sujeitos, as quais ocorrem no uso efetivo da linguagem de acordo com as condições concretas de comunicação. O professor será, nesta perspectiva, aquele que facilita o acesso do aluno ao conhecimento, o mediador e não o detentor único do saber a ser ensinado, tomando o texto como o objeto do conhecimento e o espaço de interação verbal.

Ao assumir a fragilidade da interferência pedagógica desenvolvida por meio da oficina de leitura e produção textual, a partir dos fatores discutidos, quero salienta a importância dos ganhos que ela proporcionou pelo empenho e esforço de cada aluno com o desenvolvimento do processo de escrita. As reflexões foram fartas. O encontro com suas próprias limitações foi terreno fértil para a conscientização da dificuldade da atividade de escrita e do quanto é importante usá-la eficazmente. Isto, sem dúvida, compensou toda a caminhada em busca de alcançar os objetivos propostos para este trabalho. Propor uma interferência pedagógica em forma de oficina de leitura e produção de um gênero específico - narrativa autobiográfica, cuja produção textual culminou em um livro impresso, para divulgação do trabalho realizado, empreendeu um significado diferenciador à ação pedagógica, despertando interesse e motivando os sujeitos envolvidos para desenvolverem as atividades que foram propostas em cada etapa do trabalho. Além disso, colocou em ação, concretamente, as orientações das DCE do Estado do Paraná (2008) que consideram o texto como unidade e os gêneros textuais como objeto de ensino no processo-ensino aprendizagem da língua.

Essa ação procurou, desde o planejamento inicial, seguir os passos de uma atividade que fosse uma unidade de estudo da linguagem em ação, conforme acontece em aula de língua materna ou deveria acontecer e, ao mesmo tempo, direcionada para o uso da linguagem

na escola, com objetivos e finalidades definidos, e não para a escola, como um fim em si mesmo.

Todo trabalho desenvolvido permitiu ampliar criticamente o olhar para a minha prática docente nas aulas de língua, em relação ao ensino das práticas de leitura e escrita e entender que essas práticas devem ser pensadas em um projeto de ensino que considere, de forma simples ou mais arrojada, um planejamento claro dos objetivos que se pretende atingir com tais ações educativas. Além disso, ter suporte teórico que subsidie essas ações, pois, se o professor não estiver em sintonia com os estudos da atualidade acerca dos enfoques teórico-metodológicos do ensino de língua materna, será aquele que reproduz o conhecimento e não um sujeito epistêmico, ou seja, aquele que produz o conhecimento. Sei, no entanto, dos entraves que essas conclusões suscitam, considerando a realidade educacional do país em relação à formação do professor, à estrutura das escolas, à descontinuidade das políticas educacionais, à desmotivação do professor e do aluno, à situação de violência frente aos desafios socioeconômicos e culturais.

Mas é preciso pensar. Assim, a partir de toda reflexão empreendida, aponto uma medida simples e possível. Ao tomar um gênero como objeto de ensino, sendo ele de interesse para a realidade escolar em foco, faz-se necessário, em primeira instância, reconhecer as condições de sua produção, bem como os elementos estruturais de sua realização - conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional de sua organização em atividades de leitura, mediadas pelo professor, para depois propor uma produção, na atividade de escrita, com fins de divulgação do texto no suporte da esfera de sua circulação social, aproximando a atividade, assim, de uma ação concreta de interação verbal que seja significativa para o sujeito-autor do gênero em estudo. Foi dessa forma que pensei, ao propor o estudo do gênero textual - narrativa autobiográfica, cujos resultados apontaram para uma interferência bem sucedida em relação aos textos produzidos, os quais, embora simples em sua organização atenderam, em sua maioria, às condições de sua produção.

Em relação ao espaço específico para a realização dessa interferência pedagógica, para os fins da pesquisa que deu origem a esta dissertação, entendo que os alunos em contexto de reclusão não se diferenciam de outros alunos de outros espaços fora do sistema penal em termos de desenvolvimento cognitivo e prontidão para aprender, pois apresentam deficiências nas habilidades de leitura e escrita pertinentes ao perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental ou médio na idade própria.

O que aponta como diferencial desse trabalho, e que foi muito significativo, é que a escolha do gênero possibilitou, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, objetivo maior do ensino de língua materna, que sua voz, por meio dos textos produzidos e publicados no livro, ganhasse outra dimensão, dando ao trabalho um caráter social, uma vez que o aluno, no exercício de uso da linguagem, na interação com informações dos textos lidos e do mundo e com base em suas experiências pessoais, dirigiu um olhar especial para sua trajetória histórica, a qual determinou sua história de vida, em um projeto que tinha em vista resgatar a sua identidade enquanto sujeito que se constitui pela linguagem nas relações consigo, com o outro e com o mundo a sua volta.

Dessa forma, entendo que o desenvolvimento do trabalho os colocou em uma situação desafiadora e ao mesmo tempo motivadora ao se sentirem respeitados e capazes de enfrentar o desafio que lhes foi proposto. Para mim, que também enfrentei o desafio empreendido para a realização de todo o trabalho desenvolvido, considero que foi extremamente válido todo o caminho percorrido para atingir os objetivos iniciais, pois, como diz um provérbio popular: “Não se chega ao cume da montanha sem o esforço da caminhada”. E afirmo que o prazer de ensinar está, justamente, no esforço empreendido durante a subida.

5.1 QUANDO A BUSCA É O CAMINHO

Ao finalizar este trabalho, percebo que vivi uma grande aventura, pois fiz um mergulho profundo por áreas desconhecidas. Estabeleci diálogos com as teorias, com os objetivos profissionais e os pessoais. Desafiei minhas limitações e confrontei-as com as limitações dos alunos. Encontrei apoio e desacordos, estabeleci a boa guerra do labor teórico e da prática pedagógica em sala de aula. Enfim, posso dizer que agora vivo o dualismo das situações: navego por águas tranquilas ao sabor do dever cumprido e em tormentas à espera do que virá. É este o percurso e não há nada a contestar.

Posso dizer que encontrar o caminho para desenvolver o trabalho foi a parte mais difícil, pois havia muitos. Diante do impasse, decidi colocar em prática as reflexões sobre o ensino há tempos presentes em meu fazer pedagógico e busquei concretizá-las em um trabalho prático em sala de aula: as oficinas. Mesmo não sendo uma transposição didática inovadora, dei a esse trabalho a feição de novo e empreendi certo rigor ao planejar e desenvolver as atividades, ou seja, me envolvi teórica e pessoalmente e envolvi os pares do

processo, de tal forma que o trabalho aconteceu, superando as dificuldades encontradas no espaço educacional de um presídio: pouco espaço físico, ausência dos alunos, dispensa de aulas ou comprometimento do tempo de aula por motivos alheios à escola, entre outros. No entanto, o desejo de realizar uma intervenção pedagógica significativa com esses alunos era o fio condutor desse trabalho e da minha atuação como docente, nesse espaço escolar. Isso se deu, principalmente, ao pesquisar sobre o percurso histórico da educação nos sistemas penais, no Brasil, quando pude perceber, com maior clareza, a importância dessa oferta, pois a escolarização em forma de lei, nesses espaços é recente e vem de um processo histórico que muito negligenciou esse direito que todo cidadão tem garantido pela Constituição Federal. Assim, colocar internos em sala de aula, além de garantir um direito legal, atende aos interesses da própria sociedade, pois só assim as dificuldades do egresso na convivência social podem ser amenizadas, uma vez que o sujeito, ao entrar em contato com a cultura, pode se perceber melhor como um ser que tem responsabilidades com o mundo que encontrará quando sair em liberdade.

Assim, intervir pedagogicamente, tomando o gênero narrativa autobiográfica como objeto de ensino, veio ao encontro da concretização dos objetivos educacionais. Essa intervenção permitiu trabalhar com a linguagem em ação, por meio da leitura, escrita e análise das características específicas desse gênero, e dos objetivos sociais ao desafiar o interno a refletir sobre os motivos que o levaram ao crime, tornando-o um excluído socialmente. Puderam também refletir sobre a forma com que poderão reestruturar suas vidas, um objetivo traçado em relação à escolha do gênero que, reconheço ser uma contribuição frágil, mas não insignificante, diante da realidade intramuros. O resultado concreto observado sobre esse aspecto é o incentivo que gerou para alguns alunos que participaram do projeto e de outros que leram o livro ou que só ouviram falar sobre o trabalho, em escrever a história de sua vida, em livro. Tomo essas iniciativas como bom fruto de uma ação pedagógica, pois, ao pensarem sobre si e enfrentarem o desafio da escrita, temos um exercício de uso da linguagem motivada acontecendo, dando significado à escrita, o que a concebe como prática social. Além disso, suscita uma reflexão mais aprofundada sobre a permanência deles no mundo social, tendo sido esses os principais objetivos percorridos no desenvolvimento do trabalho. Também pude observar que os alunos que vivenciaram o desenvolvimento das atividades realizadas durante as oficinas têm mais envolvimento com a leitura e com a escrita, numa atitude que demonstra tomada de consciência em relação à importância dessas atividades. Não querendo dizer com isso, conforme já afirmei em outro momento, que as dificuldades foram vencidas. Aponto que

elas tornaram-se conscientes e, portanto, a continuidade do processo de escolarização é que poderá superá-las.

É neste ponto que o processo ensino-aprendizagem de língua materna deve ser entendido como responsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e de escrita dos sujeitos em fase de escolarização. Já indiquei, durante o trabalho, várias reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita e reafirmo a necessidade de superar as práticas inadequadas que ainda perpassam o ensino de língua materna, mesmo tendo transcorridas algumas décadas de intensas discussões sobre as concepções mais recentes frente às pesquisas na área da linguagem.

Foi pensando em buscar caminhos para o enfrentamento da realidade escolar que este trabalho foi desenvolvido. Sei que este é apenas um dos caminhos que espero abrir espaço para reflexões e críticas, suscitando o diálogo para a construção de novas formas de proposições para o trabalho profícuo com a linguagem em situação de uso. Ao analisar os passos dados, percebo, claramente, os pontos que poderiam ser retomados, pois o olhar, agora, é retrospectivo e amadurecido. Todavia, corrigindo as arestas do projeto que se realizou, penso ter dado a minha contribuição para a postura que sempre defendi: a de que o professor não deve acomodar-se ou ausentar-se nesse processo com o argumento de que não está preparado ou não encontra condições favoráveis para exercer sua função de educador. Mesmo considerando todos os agravantes da educação no país, o fato é que o professor está na sala de aula e o aluno também. Assim, no jogo que se joga na luta pelos interesses que se divergem entre um e outro, que vença aquele que, com muito ou pouco recurso teórico, físico, econômico, psicológico e pedagógico ainda tem em suas mãos a liberdade de agir, de mudar, de se impor e de buscar novas metodologias para concretizar o seu ideal de educador em pleno exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. **Transposição didática**: por onde começar. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTONIO, D. J. (Org.). **Estudos descritivos do português**: história, uso e variação. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ANTONIO, D. J.; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição e de análise textual e discursiva**. Maringá: EdUEM, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUERO, R. Ideias centrais da teoria sócio-histórica. In: BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 25-89.

BENITES, S. A. L.; PEREIRA, R. F. (Org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004.

BENITES, S. A.; PAZINI, M. C. B.; PEREIRA, R. F. Para que ensinar gramática. In: BENITES, S. A. L.; PEREIRA, R. F. (Org.). **À roda da leitura**: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004. p. 91-99.

_____. As concepções de linguagem. In: CAPRISTANO, C. C. (Org.). **A ciência linguística: conceitos básicos**. Maringá: EdUEM, 2010. p. 104-114.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 81-90, 220-242.

_____. É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Nerf. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 284-293.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Prática de leitura**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. PARECER CNE/CEB Nº 4. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/leg.asp> Acesso em: 13 mar. 2011.

CASTRO, G. O discurso da memória: um ensaio bakhtinianos a partir de Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 79-94, 2011.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

CHILIANTE, E. F.; NOMA, A. K. A educação de jovens e adultos privados de liberdade. In: HENRIQUE, M. S. da; JOSÉ, A.C; SILVA, M. C. A. da (Org.). **Saberes e sabores da educação**. Maringá: EdUEM, 2010. p. 11-23.

COLOMERT, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, R. S. A. Construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 67-90.

COX, M. I. P. Benveniste e a Subjetividade: trajeto e nuances. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 289-303, 1996.

DECAT, N. B. M. A relevância da investigação dos processos lingüísticos, numa abordagem funcionalista, para os estudos sobre os gêneros textuais. In: ANTONIO, D. J. (Org.). **Estudos descritivos do português**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 169-191.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69 -75.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. cap. III. .

ELIAS, M. D. C. (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ÉLISE, F. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFele/9217/6367>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2000. .

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.12-33.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GALLE, H. **Elementos para uma abordagem da escritura autobiográfica**. Matranga, Rio de Janeiro, ano13, n. 18, p. 64-91, 2006.

GARCEZ, L. H. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília, DF: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, E. R. J. Sobre alguns caminhos da pragmática. **Revista das Faculdades Integradas de Uberaba**, Uberaba, n. 9, p.15-29, 1983.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HINTZE, A. C. J.; ANTONIO, J. D. Para que gramática no ensino fundamental? In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: EdUEM, 2010. p.115-139.

IRELAND, T. **Assuntos em pauta na conjuntura educacional**. /2006. Disponível em: <[http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai verde 06. html](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai_verde_06.html)>. Acesso em: 7 jun. 2011.

JULIÃO, E. F. **As políticas de educação no sistema penitenciário brasileiro**. São Paulo, 2006. Disponível em: < [http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai verde 02. html](http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai_verde_02.html)>. Acesso em: 7 jun. 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Ed. Unicamp, 1993.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. A construção dos sentidos no texto: intertextualidade e polifonia. In: _____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996. p. 9-24.

MACHADO, A. R.; TARDELLI-ABREU, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, MACHADO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

MARTHA, A. A. P.; SALLES, J. B. Oficina de leitura de poemas. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. **À roda da leitura**: língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004. p.125-137.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p. 45-58.

MENEGASSI, R. J. **Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor**: reconstruindo conceitos do professor. Marília: Unimar, 1995.

MENEGASSI, R. J.; ÂNGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EdUEM, 2005. p. 15-43.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. **FURB**, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.

MUÑOZ, V. [Entrevista concedida ao Boletim Ebulição em 17/07/2006]. **Boletim Ebulição: assuntos em pauta na conjuntura educacional**. Disponível em: <www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai_verde04.html>> Acesso em: 7 jun. 2011.

NERY, A. **Como contar a sua própria vida**. Disponível em: <<http://educação.uol.com.br/português/ult163u.jhtm>>. Acesso em: 3 set. 2010.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 38, p.109-127, 1994.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, D. M. R.; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo lingüístico. **Revista Linguagem & Ensino**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 87–108, jan./ jun. 2007.

OLIVEIRA, T. A. et al. (Coord.). **Educação de jovens e adultos 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2007. Coleção Tempo de Aprender, v. 1.

OLIVEIRA, C. M. de. “**Monteiro Lobato (1882 - 1942) - BIOGRAFIA**” [on line]. Disponível em: <<http://graudezcom.br/litinf/autores/lobato/biografia.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFSCAR, 2007. p. 1-16.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estadual:** para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio: Língua Portuguesa. Curitiba, 2008.

_____. 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://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/PlanoDiretorSistemaPenal_28-10_11_FinalAssinado.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná.** Curitiba, 2011.

_____. Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH). Programa de Escolarização. Disponível em: > <http://www.esedh.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=29>>. Acesso em: 20 jun.2011.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. É. **As grandes teorias linguísticas:** da gramática comparada à pragmática. Tradução M. R. Gregolin et. al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAZINI, M. C. B. Oficinas de texto: teoria e prática. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. **À roda da leitura:** língua e literatura no Jornal Proleitura. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004. p. 67-71.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 31-39.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística:** intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: EDUEM, 2000.

SANTOS, S. M. **Ressocialização através da educação:** o sistema educacional prisional Penitenciário Brasileiro não consegue atingir o seu principal objetivo que é a ressocialização dos seus internos, 24/ago/2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/ressocialização-atraves-da-educacao>>. Acesso em: 1 jun. 2011.

SILVA, E. T. da Leitura crítica e suas fronteiras. In: SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

_____. **O ato de ler:** fundamentos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, jul./dez. 2002.

VASCONCELOS, F. M. S.; CARDOSO, F. N. M. Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico, **Revista Eutomia**, Pernambuco, v. 1, p. 652-664, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.eutonomia.com.br/eutonolingüística.html>>. Acesso em: 4 out. 2010.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 59-65.

_____. Internalização entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 89-103.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

_____. Textos literários e a produção textual escrita. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. **Diálogos de Sevilha**: literatura e leitores. Porto alegre: Nova Prova 2008. p. 174-193.

_____. O texto como unidade e objeto de ensino: Da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EdUEM, 2009. p. 13-25.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de cessão de pessoa física para pessoa física

Nos termos disponíveis do artigo da Lei n. 9.610, por este instrumento o Sr. _____ RG _____, CPF _____, na qualidade de titular dos direitos autorais, doravante denominado CEDENTE, cede gratuitamente, pelo prazo indeterminado e de modo absoluto, para utilização exclusiva em dissertação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá e possível publicação em livro o direito de uso referente aos seguintes materiais:

- a) Texto autobiográfico produzido em aula;
- b) Autorretrato feito em aula.

Para a professora Maria Helena dos Santos Pelizaro, RG _____, da Rede Estadual de Ensino do Paraná, nesta ocasião denominada CESSIONÁRIA.

O CEDENTE fica ciente de que o material cedido pode ser publicado nas mídias impressa e/ou Web.

Esta cessão afasta o CEDENTE e seus herdeiros de receberem qualquer espécie de indenização ou compensação em virtude do uso e administração do material.

A CESSIONÁRIA, por sua vez, compromete-se a utilizar o material descrito para produção didático-pedagógica, sem fins lucrativos e com objetivos educacionais.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Maringá, _____ de _____ de 2011.

CEDENTE

CESSIONÁRIA

APÊNDICE B - Convite (Modelo)

Maringá, 01 de dezembro de 2011.

À

Marilurdes Zanini

Prezada Senhora:

Eu, Maria Helena dos S. Pelizaro, professora de Língua Portuguesa, do CEEBJA “Professora Tomires M. de Carvalho”, e os educandos que participaram do projeto, convidamos a Sra. Marilurdes Zanini, orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, a participar da tarde de autógrafos e coquetel de lançamento do livro: **Contando minha história: textos autobiográficos dos alunos da Penitenciária Estadual de Maringá**, à realizar-se no dia nove de dezembro de 2011, às quatorze horas e trinta minutos, nas dependências da escola.

Atenciosamente

Maria Helena dos S. Pelizaro

APÊNDICE C – Texto com minhas interferências e intermediações

/Eu (,) Waldemar **Gonçalves**, nasci em uma pequena cidade (**Qual?**) do [e]stado do Paraná. }

/Vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim. (**Junte esses dois parágrafos**) }

/A gente brincava de esconde esconde, de salva, e de jogar bola e etc. (**Substitua “etc” por “outra brincadeira”**) }

/Eu adorava ir ao rio nadar, (**Qual rio ?**) brincar na cachoeira e fazer castelo de areia na margem do córrego. (**Junte esses dois parágrafos**). }

/Comecei ir (**frequentar**) **para** a escola com 7 anos de idade, junto com meus irmãos mais velho(s) do que eu. }

/A escola era perto da minha casa, **às vezes (,)** eu até ia **para** estudar sozinho. (**Junte esses dois parágrafos**). }

/Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doente, (,) **Então** tive que deixar de estudar e (**comecei**) trabalhar para ajudar em, casa. }

/Aos 11(onze) anos de idade fui ingraxate, e também vendia verduras. }

/Com o passar do tempo (,) na minha adolescência (,) comecei a trabalhar nas lavouras de café, e algodão }

/Trabalhei também em algumas firmas, já depois dos dezoito anos. (**Junte esses quatro parágrafos**). }

Hoje não tenho mais os meus pais, eles já faleceram. (**Esta ideia está deslocada**).

/Em 2004 eu fui prezo onde me encontro até hoje a espera da liberdade. (**Quantos anos você tinha? Qual foi o motivo da sua prisão? Seus pais eram vivos nessa época? O que sua mãe fez por você? Como ela reagiu? Desenvolva esse parágrafo, ampliando essas informações**).

(**Hoje**)Estou com 52 anos,(,) mas tenho a esperança de vencer e continuar livre como eu era antes.

/Quero continuar a estudar, para que eu tenha uma vida melhor lá fora. (**Inicie outro parágrafo, comentando sobre o que a vida lhe ensinou**).

ANEXOS

ANEXO A – Texto do aluno

Primeiramente, agradeço ao Senhor Jesus Cristo porque certamente nada disso estaria acontecendo sem a sua permissão; também agradeço à professora Maria Helena por ter tido a ideia de fazer este trabalho, o qual resultou neste livro.

Quando a professora me convidou para escrever sobre a minha vida, dizendo que a autobiografia seria posteriormente publicada num livro, de imediato eu aceitei. Mas devido eu estar trabalhando na biblioteca e cursando algumas disciplinas para concluir o Ensino médio, não pude participar de todos os encontros para debater sobre o tema.

Mesmo assim eu consegui participar de alguns encontros. E durante estas aulas eu me pus a pensar: Para alguém que está preso escrever sobre a sua vida e publicar aquilo que escreveu em um livro, antes de qualquer coisa precisa ter coragem, pois é uma exposição e tanto! Ele terá que cavar coisas há muito tempo enterradas e há certas lembranças que não gostaríamos de reviver. Tendo em vista ser a maioria daqueles que estão atrás das grades da classe baixa e por isso vivem a privação que certas coisas que o dinheiro regrado não pode comprar, além das humilhações sofridas. Enfim, as dificuldades, em geral, fazem parte do cotidiano. E, como é do conhecimento de todos, a classe pobre sempre é a menos favorecida. Logo, em comparação às outras classes, é a que mais sofre.

Mas eu já tinha aceitado escrever a minha autobiografia, e foi bom, porque as lembranças boas sobrepuseram às más. Relembrar a infância, a adolescência, a juventude. Enfim, a vida vivida, é algo que deveríamos fazer com mais frequência, pois rever o passado faz com que voltemos um olhar mais crítico ao presente, para vermos o quão fora desviamos do bom caminho que andávamos.

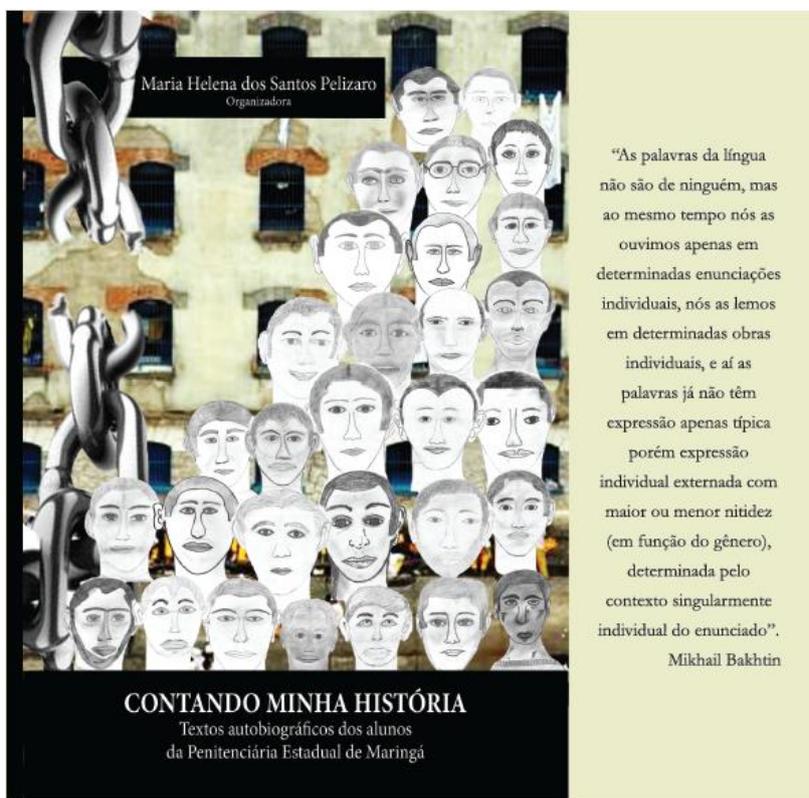
Nossos pais não nos fizeram e muito menos nos educaram para sermos bandidos. E para os nossos filhos, qual o exemplo que estamos dando? Chega um momento em nossas vidas que devemos avaliar as coisas, e eu espero que através deste livro todos aqueles que o ler possam refletir sobre suas vidas: como viveram no passado e como estão vivendo agora, vejam onde houve o desvio de caminho e voltem para aquele do qual nunca deveriam ter deixado. E, sobretudo, lembrar que sem Deus nada somos, senão apenas mais um entre tantos homens errantes neste mundo.

Adilson Ribeiro - EM

ANEXO B – Fotos do evento

ANEXO C - Reprodução integral do livro publicado

CAPA



CONTRA CAPA

**Maria Helena
dos Santos Pelizaro**

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Educação Profissional de Jovens e Adultos: Ênfase em Socioeducação e Privação de Liberdade pelo Instituto Paranaense de Ensino e em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Paraná.

É com o objetivo de romper o silêncio da esfera escolar e, principalmente, cumprir uma das etapas do trabalho realizado nas oficinas que surgiu a ideia deste livro. Ele é fruto do trabalho desenvolvido nas oficinas de leitura e produção textual realizadas entre abril e junho de 2011, com alunos em privação de liberdade da Penitenciária Estadual de Maringá. O caminho escolhido para essa forma de transposição didática se deu por sentir necessidade de intervir significativamente no processo ensino-aprendizagem, em relação à abordagem do texto escrito. Para isso, foi escolhido um gênero: a autobiografia, pois possibilita ao aluno um melhor conhecimento de si próprio, e isso facilita o conhecimento do mundo ao qual retornará. A partir desse gênero desenvolveu-se a oficina: Contando minha história.



CONTANDO MINHA HISTÓRIA

Textos autobiográficos dos alunos da
Penitenciária Estadual de Maringá

Maria Helena dos Santos Pelizaro
Organizadora

CONTANDO MINHA HISTÓRIA

Textos autobiográficos dos alunos da
Penitenciária Estadual de Maringá



1ª Edição
2011 - Maringá - PR

Criação Artística
Arlete C. Defende

Autorretratos:
Edina F. Nascimento

Capa
Alex Rubin Leme

Editoração e Diagramação
Rogerio Bernardino da Silva

Revisão Textual e Gramatical
Maria Helena dos Santos Pelizaro

Editores Responsáveis
Jeffersom Cordeiro Assoni
Dr. Jorge Guerra Villalobos

Conselho Editorial
Dr.^a. Maria das Graças Lima
Dr.^a. Maria Aparecida Cecílio
Ms. Kiyomi Hirose
Dr.^o. Geovanio Rossato
Dr.^o. Elias Brandão
Mestrando Michel Corsi Batista

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

| | |
|------|--|
| C759 | <p>Contando minha história: textos autobiográficos dos alunos da Penitenciária Estadual de Maringá / Maria Helena dos Santos Pelizaro, org. 1. edição -- Maringá : Massoni, 2011. 82 p.</p> <p>ISBN 978-85-8017-024-5</p> <p>1. Penitenciária Estadual de Maringá - Internos/alunos - Histórias. 2. Oficina de leitura - Alunos - Penitenciária Estadual de Maringá. 3. História - Alunos - Biografias. 4. Presos - Exclusão - Penitenciária Estadual de Maringá. I. Pelizaro, Maria Helena dos Santos, org. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 21.ed. 365.6092</p> |
|------|--|

O conteúdo da obra, bem como os argumentos expostos, são de responsabilidade exclusiva de seu(s) autor(es), não representando o ponto de vista da editora, seus representantes e editores.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico, ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita do autor.



Av. Colombo, 5540 - Zona 07 - CEP 87030-121 - Fone |44| 3263.6712 - Maringá - PR
www.graficamassoni.com.br - contato@graficamassoni.com.br

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
2011 - Primeira Edição

Para todos os alunos que participaram do projeto deste livro e que escreveram textos que traduzem o empenho e o esforço com o desenvolvimento da linguagem escrita.

SUMÁRIO

| | | | |
|---|----|--|----|
| Apresentação..... | 11 | 11- Lembranças da minha vida Ricardo Smanioto..... | 39 |
| Coletânea I | | 12- Minha vida em poucas palavras Jhonathan Fernando Rodrigues..... | 42 |
| 01- Minha história Waldemar Gonçalves..... | 15 | 13- Minha história de vida Cleonir José Westphal..... | 45 |
| 02- Minha vida Emerson Dionísio Gomes..... | 17 | 14- Minha vida Roberto Gomes da Silva..... | 47 |
| 03- As amizades que não tive Júlio César Pinheiro..... | 19 | Coletânea II | |
| 04- Minha vida, meus sonhos e meus objetivos Willians Tenório Pires..... | 21 | 01- Fora dos trilhos Adilson Ribeiro..... | 48 |
| 05- Lembranças da minha vida Deivide Timóteo Xavier..... | 25 | 02- Minha história Dionathan Willian Barbosa..... | 51 |
| 06- A minha história Severino Mendes de Oliveira..... | 26 | 03- Quase completo Adilson da Silva..... | 54 |
| 07- A escola da vida Robson Aparecido da Silva..... | 28 | 04- Minha vida Leodir Borges Farias..... | 56 |
| 08- Uma vida de ilusão Marcelo Colleoni..... | 30 | 05- Aprendendo com os erros Adriano de Castro..... | 58 |
| 09- Uma parte da minha vida Jorge Luiz Duarte..... | 33 | 06- Minha vida Tiago de Souza Fernandes..... | 60 |
| 10- Minha história Marcos Rogério Miranda..... | 36 | 07- Relato da minha vida Antonio Nogueira Filho..... | 62 |
| | | 08- Autobiografia José Carlos dos Santos..... | 65 |
| | | 09- Um pouco da minha vida Dorvalino Aparecido de Camargo..... | 67 |
| 10- O meu viver Rodrigo Viudes Garcia..... | 72 | | |
| 11- Minha história de vida Jamisson Canide da Silva..... | 74 | | |
| 12- Um pouco de mim Leonildo Wagner de Jesus..... | 77 | | |
| Participação espontânea | | | |
| 01- Eu sou "Adalto" Adalto José Paes..... | 80 | | |

APRESENTAÇÃO

Ao longo dos 25 anos de experiência no magistério, atuando como docente na disciplina de Língua Portuguesa, tive a oportunidade de realizar, propor, elaborar, seguir orientação, reproduzir e reinventar muitas atividades significativas para o ensino da língua materna. Todas essas atividades se orientavam, no início, meados dos anos 80, na concepção tradicional de ensino, centrado na gramática e depois, a partir de 1990, na concepção interacionista, que priorizava o texto como unidade de ensino. Este novo olhar exigiu novas formas de encaminhar o ensino de língua materna. Pontualmente, o que se seguiu foi uma mescla entre o ensino da gramática e a abordagem do texto, que era pretexto para o ensino da gramática. Todavia, a linguagem com forma de interação e a constituição do sujeito como dono de um dizer que estabelecia um interlocutor na busca da interação comunicativa se instaurava e não era mais possível permanecer no mero ensino da metalinguagem.

Dessa inquietação, nasciam os encaminhamentos metodológicos que poderiam superar ou equilibrar a distância entre uma concepção e outra, indicadores de que algum caminho foi percorrido. No entanto, essas iniciativas ficaram silenciadas no espaço da sala de aula, convertidas em atividades para a aula, ou seja, no anonimato tão comum da esfera escolar. Serviam para transmitir o conteúdo e organizar o fazer pedagógico e, principalmente, ver o saber ensinado ser assimilado e transformado no saber do aluno.

11

Contando Minha História

texto foi inserida numa situação comunicativa concreta e com significado, para que a escrita dos alunos superasse a artificialidade de sala de aula e fosse entendida como uma forma de se constituírem como sujeitos no processo de interação verbal.

É com o objetivo de romper o silêncio da esfera escolar e, principalmente, cumprir uma das etapas do trabalho realizado nas oficinas que surgiu a ideia deste livro. Ele é fruto do trabalho desenvolvido nas oficinas de leitura e produção textual realizadas entre abril e junho de 2011, com alunos em privação de liberdade da Penitenciária Estadual de Maringá. O caminho escolhido para essa forma de transposição didática se deu por sentir a necessidade de intervir significativamente no processo ensino-aprendizagem, em relação à abordagem do texto escrito. Para isso, foi escolhido um gênero: a autobiografia, pois possibilita ao aluno um melhor conhecimento de si próprio, e isso facilita o conhecimento do mundo ao qual retornará. A partir desse gênero desenvolveu-se a oficina: **Contando minha história**. Desse trabalho surgiram os autorretratos que ilustram a capa e os textos autobiográficos escritos por eles que são apresentados para o leitor em duas coletâneas. Na coletânea I, estão os textos dos alunos que participaram de todas as etapas da oficina; na coletânea II, estão os textos dos alunos que participaram de algumas etapas e, por último, um texto cuja participação do aluno foi espontânea, sem acompanhar o trabalho desenvolvido na oficina. Os autorretratos surgiram de uma das etapas da oficina, a qual foi realizada pela professora de Arte, Edina F. Nascimento. A releitura da tela **Operários, de Tarsila do Amaral**, atendeu a sugestão e criação da professora da Fase I, Arlete C. Defende. Concorde com ela, também

13

Contando Minha História

O prazer maior, então, era sentir que o trabalho fluía em um clima propício para o aprendizado. Tantas vezes houve sucesso na proposição das atividades e em tantas outras isso não aconteceu, indicando que o caminho deveria ser retomado.

Na busca de ações pedagógicas que fossem exitosas para abarcar a concepção interacionista no ensino de língua materna, é que vejo as oficinas de leitura e produção textual como espaços privilegiados de encontro entre teoria e prática, pois elas suscitam uma organização em forma de momentos coletivos em que o professor se torna autor e co-autor de seu fazer pedagógico e não apenas aquele que repassa o conteúdo já pronto do livro didático. Além disso, o aluno também participa efetivamente ao assumir o compromisso da sua produção. O trabalho com a linguagem em uso, proposta das oficinas, concretiza-se em uma metodologia que busca romper com a artificialidade das aulas de língua materna e que também está na base das orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008).

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguística-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instâncias em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrência da competência textual (PARANÁ, 2008, p.60).

Foi a partir dessa forma de conceber o ensino que o trabalho com o texto foi proposto nas oficinas que foram desenvolvidas. Neste trabalho, o aluno foi levado a perceber que o texto é resultado de opções temáticas e estruturais, feitas pelo autor, tendo em vista seu interlocutor e as condições do contexto de sua realização. A produção do

12

Contando Minha História

entendo que esses alunos representam uma classe em situação de exclusão na esfera social.

A leitura dos textos permitirá ao leitor compreender como a história de vida de cada um desses alunos configurou a sua trajetória e, também, como pretende dar continuidade em sua vida. Além disso, reconhecer que os textos escritos pelos alunos procuram atender à finalidade do gênero textual frente à situação comunicativa em que foram postos, em um exercício legítimo de uso da linguagem, para fins de atender um dos objetivos do ensino de língua materna: desenvolver a competência de uso da linguagem escrita. Sabe-se, no entanto, que o trabalho desenvolvido nem de perto resolveu as dificuldades de escrita apresentadas no início, mas foi um bom exercício de atividade cooperativa entre os pares envolvidos - alunos e professora. Todavia, o olhar mais interessante para esses textos está com o leitor que terá em suas mãos as histórias vividas por esses sujeitos que, em sua maioria, não se omitiram em expor suas experiências.

Maria Helena dos santos Pelizaro

14

MINHA HISTÓRIA

Eu, Waldemar, nasci em uma pequena cidade do Estado do Paraná. Nesta cidade vivi com meus pais em um bairro pobre que tinha muitas crianças iguais a mim.

A gente brincava de esconde-esconde, de salva, jogava bola e outras tantas brincadeiras. Eu adorava nadar no rio Tigre, brincar na cachoeira, fazer castelo de areia e ver os peixinhos nadando.

Comecei frequentar a escola quando tinha sete anos de idade, junto com meus irmãos mais velhos do que eu. A escola era perto da minha casa, às vezes, eu até ia estudar sozinho.

Mas o tempo foi passando e meus pais ficaram doentes. Então tive que deixar de estudar e trabalhar para ajudar em casa. Aos 11 anos comecei engraxar sapatos e vender verduras. Com o passar do tempo, na minha adolescência, comecei a trabalhar nas lavouras de café e algodão. Trabalhei também em algumas firmas quando já era maior de idade.

No ano de 2004, com 45 anos de idade, fui preso, acusado de tentativa de estupro. Minha mãe ainda era viva quando fui para a cadeia. Sei que ela sofreu muito com minha prisão, mas ela nunca me abandonou e sempre me visitava na cadeia onde eu estava preso.

No ano de 2006, minha mãe faleceu. Hoje estou com 52 anos de idade e estou pagando pelo meu erro, mas espero a liberdade e quero vencer na vida quando eu

estiver lá fora.

Com a minha vinda para a cadeia, conheci um mundo diferente, sem liberdade e privacidade, lugar onde se comprova que o crime não compensa

Waldemar Gonçalves - EF

MINHA VIDA

Eu, Emerson, Nasci na cidade de Cianorte, no ano de 1982. Eu vim de uma família humilde e batalhadora que me ensinou a viver com transparência e humildade.

Minha infância foi aos redores de campo de futebol, era um lugar que eu gostava de estar. Estudei da primeira à quarta série no Colégio Maria Montessori e quinta série no Colégio Dom Bosco. Depois eu não quis mais estudar, eu só queria jogar futebol. Foi quando eu realmente ingressei no mundo do futebol. Até que em 1999 me tornei jogador de futebol profissional. Mas eu não soube valorizar a oportunidade que Deus tinha me dado, pois tudo o que eu queria e minha família também, é que eu fosse um jogador e isso aconteceu, mas não dei valor. Isto porque ao mesmo tempo em que eu ingressei no mundo do futebol, eu também entrei para o mundo do crime.

Eu achava que tudo o que estava ganhando no futebol não estava bom, estava sempre querendo mais e mais. Foi quando eu vivi a maior decepção da minha vida. Após quatro dias depois de ter cometido o delito, eu estava em minha rotina normal de treino no estádio do time no qual eu jogava na época, quando chegaram dois investigadores e falaram para eu acompanhá-los até a delegacia. O mundo caiu sobre a minha cabeça. No meio do caminho, eles me deram voz de prisão.

Naquele momento eu já sabia que tudo tinha vindo a baixo, que todo mundo ia ficar sabendo e minha família ia

me condenar. E realmente foi o que aconteceu. A imprensa querendo saber por que eu tinha feito aquilo, eles não conseguiam entender como uma pessoa que tinha tudo pela frente agiu assim. Era o que todo mundo perguntava. Minha família ficou em choque no começo, mas depois Deus foi trabalhando em suas mentes até confortar seus corações.

Hoje, estou pagando pelo crime que cometi. Fui condenado a dezessete anos e cinco meses e já paguei quatro anos e um mês. Tenho uma família maravilhosa ao meu lado que nunca me abandonou em momento algum. Em 2010, voltei a estudar na escola que funciona no interior do presídio, isso foi muito bom para mim, pois tenho aprendido muito. Os professores são uma bênção, pois têm a maior vontade de nos ensinar. E com isso eu tenho crescido como pessoa. Estou certo que errei, mas nunca é tarde para recomeçar, o primeiro passo para o ser humano é reconhecer o seu erro e eu já reconheci o meu e creio que Deus já me perdoou.

Emerson Dionisio Gomes- EF

AS AMIZADES QUE NÃO TIVE...

Eu, Julio, nasci na cidade de Guairaçá, em 1983, onde passei os primeiros anos da minha infância, junto com meus pais. Em 1989, eles mudaram para uma cidade melhor, por nome Maria Helena. Foi nessa época que eu fui pela primeira vez à escola e vivi os melhores momentos da minha vida.

Quando completei oito anos, meu pai se separou da minha mãe. Com a separação de meus pais, eu e o meu irmão ficamos morando com minha mãe. Mas com o passar do tempo, minha mãe ficou doente. Então ela resolveu ir ao médico para fazer uns exames para saber o que tinha e descobriu que estava com câncer de mama. Depois de mais ou menos oito meses ela veio a falecer.

Eu e meu irmão, que tinha dezenove anos, ficamos alguns meses morando sozinhos, depois fomos morar junto com meio pai e minha madrasta. Ela tinha cinco filhos, eles tinham oito, doze, quinze, dezessete e dezenove anos. Eu tinha doze anos na época. No começo, pensei que era uma família direita, mas com o tempo percebi que eram diferentes de mim, pois, morando na mesma casa, comecei a conhecê-los melhor e andar com eles. Na companhia deles, aprendi a fazer coisas erradas.

Iniciei cometendo pequenos roubos nas casas vizinhas à minha. Depois passei a furtar bolachas, chocolates, entre outros produtos insignificantes de supermercados, próximos de minha casa. Na verdade, os supermercados

MINHA VIDA, MEUS SONHOS E MEUS OBJETIVOS...

Eu, Willians Tenório, nasci aos 22/02/1980, em uma pequena cidade conhecida por Santa Cruz do Monte Castelo, fui adotado após três horas de meu nascimento por uma ótima família. Até os quatro anos de idade morei nesta cidade e estudei em uma creche bem simples. Meu pai trabalhava no Banco Bradesco como transportador de malotes e minha mãe trabalhava em um colégio da cidade como auxiliar administrativa.

Quando alcancei meus cinco anos de idade, meu pai pediu transferência para uma agência do Banco Bradesco de Maringá e minha mãe, juntamente com ele, pediu transferência para um colégio de Maringá chamado Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluff. Desse tempo em diante, minha vida começou a passar por transformações; comecei a estudar no colégio em que minha mãe trabalhava e devido à situação financeira de meus pais, na época, para sobreviverem em uma cidade com o custo de vida mais alto, comecei a vender queijo junto com o meu pai para que pudéssemos comprar nossa casa própria.

Vivi uma infância da qual não tenho o que reclamar, pois meus pais não deixaram faltar nada em casa. Eu estudava, trabalhava e brincava com meus amigos de escola e de bairro.

No ano de 1992, meu pai resolveu usar suas

não passavam de pequenos mercadinhos.

Pouco tempo depois, na companhia dos filhos de minha madrasta, juntamente com outras amizades que havia feito, eu já estava com um revólver na mão, praticando assaltos em residências e comércios. Por esse motivo, minha família começou a se afastar de mim e então resolvi mergulhar de cabeça naqueles caminhos.

Quando fui preso, em outubro de 2003, percebi que, naquele momento, eu tinha perdido algo bem mais importante em minha vida: a minha família e a minha liberdade.

Ao sair deste lugar, pretendo mergulhar profundamente nos estudos, para que eu possa conseguir um bom trabalho, formar uma família e viver a minha tão sonhada liberdade.

Julio Cesar Pinheiro - EF

economias e junto com o acerto que recebeu da agência bancária, na qual trabalhava, montou seu próprio negócio, um boteco simples de três portas, mas com uma clientela boa. Com isso eu me transferei para um colégio mais perto do comércio, pois nossa nova moradia fazia fundos com esse comércio e eu e minha mãe ajudávamos meu pai quando podíamos.

Quando completei treze anos, comecei a fazer um curso de metalurgia no TEEMM - Trabalho e Encaminhamento do Menor de Maringá, um local onde a Prefeitura de Maringá dava a oportunidade para jovens adquirirem uma boa profissão. Após completar o curso, me desliguei da unidade. Nesse tempo que fiquei no curso, conheci uma pessoa com a qual tive minha primeira experiência amorosa. Com a idade de quatorze anos, casei-me com ela. Infelizmente, em 1997, terminamos esse relacionamento, creio que isso aconteceu por falta de preparo para uma vida conjugal. A partir daí comecei a morar em um pensionato por alguns meses. Felizmente, nesse período, conheci uma pessoa que coordenava uma casa de recuperação de viciados e fui trabalhar nesta casa como monitor.

Em abril de 1998, conheci uma pessoa maravilhosa chamada Regina e começamos a namorar. Ela, muito católica, começou a me levar às missas, às reuniões de um grupo do Cristina Jovem e demais lugares aos quais eu nunca havia ido. Com isso acabamos indo morar juntos e eu comecei a trabalhar em uma fábrica de roupas como revisor e carimbador de tecidos e ela trabalhava com meu pai em uma distribuidora de doces e bebidas.

No dia trinta de setembro de 2000, nasceu minha amada Maria Clara, foi uma verdadeira felicidade para todos

nós da família, mas infelizmente, no dia quinze de setembro de 2001, meu pai veio a falecer, desestruturando nós todos, em especial a mim que era apegado a ele. Daquele dia para cá, minha vida virou um caos, parecia que o mundo havia desabado sobre minha cabeça e em pouco tempo conheci o crack sem nunca ter experimentado outra droga. Desde então, eu já não me dava bem com mais ninguém da família e acabei me isolando em um mundo só meu, me tornando um dependente do crack.

Passado algum tempo, entre 2003 e 2004 me separei da minha mulher e acabei me afundando mais ainda nas drogas. Com isso o dinheiro do meu trabalho já não era suficiente para sustentar meu vício e minhas despesas. Então comecei a roubar com frequência e sem pensar nas consequências que estariam por vir, me afastei de toda a minha família por ter vergonha de ter me tornado um usuário de drogas e não ter coragem de buscar minha recuperação. Em fevereiro de 2008, para ser mais específico, no dia dezanove, fui roubar uma residência e acabei cometendo um crime de latrocínio, tirando a vida de uma pessoa para roubar. Fui preso e condenado a vinte anos de prisão pelo crime que cometi.

Hoje, faz três anos e alguns meses que estou em uma penitenciária, sem ver minha filha e minha mãe. Isso me traz um sofrimento enorme, mas graças a Deus estou estudando e trabalhando. Essas atividades me trazem conhecimento, informação e uma convivência com os professores que ajuda em minha reeducação e me deixam mais tempo fora da cela.

No momento, a única coisa que me preocupa é o modo pelo qual irei ser recebido pela sociedade, pois desejo muito sair desta penitenciária e arrumar um emprego digno

e constituir uma família, ou seja, recomeçar uma nova vida como um novo cidadão e com dignidade. E o principal, poder estar junto de minha família que sempre me escreve e poder ajudar minha mãe e filha. É isso o que mais desejo e quero fazer depois que sair daqui, pois esse tempo me fez enxergar o valor da vida, da liberdade e o valor da família em minha vida.

Willians Tenório Pires - EF

LEMBRANÇAS DA MINHA VIDA

Eu, Deivide, nasci em Astorga, uma pequena cidade, onde eu fiquei até os três anos de idade, junto com minhas quatro irmãs. Depois, meus pais se mudaram para Campo Mourão, onde eu fiquei morando até os treze anos de idade. Nesta cidade vivi minha infância e foi um período muito bom da minha vida. Eu brincava de bola todos os dias, de pique- esconde e de outras brincadeiras mais.

Com o passar do tempo, nós mudamos de cidade e fomos morar em Cruzeiro do Oeste, uma cidade bem pequena e acolhedora, onde minha família mora até hoje.

Aconteceram muitas coisas boas e más em minha vida. A mais importante delas é que Deus me deu duas lindas filhas: Ana Carolyne e a Isabely que são minha vida.

Hoje, eu me encontro longe delas, pois estou preso na Penitenciária de Maringá, por um crime que eu já estou pagando. É uma associação ao tráfico. Já estou para sair, graças a Deus. Logo, logo eu estarei junto com minhas filhas e minha família que estão me esperando. Eles me dão valor e me amam muito e apesar dos meus erros, eles estão sempre do meu lado.

Deivide Timóteo Xavier - EM

A MINHA HISTÓRIA

O meu nome é Severino, eu nasci e cresci em uma cidadezinha chamada Paranacity. Fui criado por uma família muito humilde que sempre trabalhou na lavoura. Quando perdi o meu pai eu tinha quatorze anos de idade. Depois disso eu comecei a trabalhar na roça, colhendo colorau e algodão, também carpindo a terra. Teve uma época que eu trabalhei com a fiação do bicho da seda, junto com a minha irmã e meu cunhado.

Algum tempo depois, quando completei dezoito anos de idade, eu consegui um emprego na Usina Santa Terezinha de Paranacity. Trabalhei no plantio de cana até o ano de 2006. Depois fui trabalhar na Usina Alto Alegre. A minha profissão era de cortador de cana. Nesta época, fui amasiado por seis meses com uma mulher chamada Beatriz. Depois, por tanta crise de ciúmes, eu me separei dela. Um mês depois, conheci a Joseane e começamos a namorar, ela então pisou na bola comigo, eu fiquei despeitado e passei a beber sem limites, só vivia no meio da farra, passava três dias fora de casa.

Até que no mês de agosto de 2007, eu recebi o meu pagamento do mês em um sábado, fiz um churrasco à noite, e depois fui para um baile. No domingo de manhã fui à feira e comecei a beber desde cedo. Após o almoço, chamei o meu irmão casado e um amigo dele, também casado, que levou uma menina de onze para doze anos de idade, pata ir a um pesqueiro em Paranacity. Eu estava

bancando todas as despesas. Lá eu joguei sinuca, bebi cerveja, vodka e caipirinha. Ao escurecer, eu fui até o carro do meu irmão pegar outro litro de vodka e a menina, filha do meu amigo, foi junto comigo. Quando cheguei ao carro, não sei o que se passou pela minha mente, pois chamei a menina para sair comigo, ela aceitou, e acabei cometendo um ato de violência. O pai dela desconfiou de mim e me denunciou para a polícia.

Fui preso e condenado a seis anos e três meses no regime fechado. Fiquei em uma cela especial, trancado por dois anos e dois meses. Depois de um tempo, consegui um emprego de ajudante de cozinha, e passei a ser preso de confiança. Depois fui transferido para a Penitenciária Estadual de Maringá, onde estou cumprindo o resto da minha pena.

Hoje, reflito muito sobre o que fiz e me arrependo tanto... Se eu pudesse voltar a trás, mas não tem jeito. Quando eu sair daqui, vou trabalhar e fazer um curso de informática. Quero também cuidar da minha mãezinha que precisa de mim. Aliás, eu já tenho uma proposta de emprego, para trabalhar em um Ceasa.

Severino Mendes de Oliveira - EM

A ESCOLA DA VIDA

Eu, quando pequeno, ouvia muito falar de escola por parte de meus pais e das outras crianças, eu imaginava que lá poderia ser o lugar de brincar, onde frequentava aquele montão de outras crianças e que indo à escola poderia também aprender a ler, escrever e ter educação.

Em 1988 fui pela primeira vez à escola. Estava muito empolgado e bem apreensivo, queria saber como era a escola. No começo levei um tanto na brincadeira. Aliás, eu estranhei aquilo, mas percebi que havia chegado o momento de começar minhas primeiras e pequenas responsabilidades. Então comecei a ver que naquele lugar iniciaria as dificuldades, por isso, desinteressei-me das aulas. Para mim tudo era difícil, mas fui levando.

Mesmo descontente, cheguei a cursar a 5ª série. Quando iniciei a 6ª série, em 1993, eu estudava de manhã e trabalhava num pequeno mercado, em serviços gerais, era empacotador e à tarde ia à escola. De manhã era mais puxado, só frequentava a escola as crianças que só estudavam e ainda tinham tempo para fazer os deveres de casa. Esse trabalho era perto da minha casa. Como eu achava que já era homem, que já sabia o que queria e como eu também já colaborava com as despesas da casa, meus pais me apoiaram na decisão errada de largar de estudar. Mesmo errando, parei. Hoje, olhando esse passado, vejo que desde criança já errava. Vejo o quanto fui infeliz tomando essa decisão de largar o estudo naquele momento. Assim,

não indo à escola, comecei a me envolver com pessoas erradas, fiz coisas erradas e infracionei as leis que existem na sociedade.

Em 2009, vim parar aqui nesta unidade penal, onde tive a oportunidade de encarar a escola como verdadeira companheira, onde posso adquirir conhecimentos e aprender que o mundo, hoje globalizado, exige um aprendizado bom e amplo. Agora me sinto ansioso para chegar às aulas e enriquecer meus conhecimentos para poder encarar a vida em sociedade como ela é. Dificuldades todos passamos, mas temos que superá-las de modo que não prejudiquemos a nós mesmos, primeiramente, e aos outros, pois não é bom para ambas as partes.

Por isso, vou deixar essa vida e recomeçar com caráter e orgulho próprio. Enfim, ser outra pessoa, aliás, a mesma pessoa, mas transformada e com dignidade.

Robson Aparecido da Silva - EF

UMA VIDA DE ILUSÃO

Eu, Marcelo Colleoni, nasci em 1981, na cidade de Maringá. Filho de Angelina Calleoni e de meu pai, Jaime, que nem se quer me deu o nome. A pessoa que considero como pai é Jorge Massarute, meu padrasto.

Vivi minha infância na Vila Moranguera, com minhas irmãs e com meus primos. Nós brincávamos muito, juntos. Eu adorava subir em cima de minha casa e ficar olhando uma grande avenida onde todos os dias passavam vários carros e caminhões.

Com o passar do tempo, fui crescendo e minha vida mudando. Tive que parar de estudar para trabalhar e ajudar minha mãe a cuidar de minhas irmãs que eram pequenas. Em 1995, arrumei um serviço e comecei a trabalhar, trabalhava muito, mas ganhava pouquíssimo. Foi quando conheci alguns amigos que tinham uma vida aparentemente fácil para ganhar dinheiro. Então comecei a me interessar e andar com eles. Quando vi, já estava praticando crimes que me proporcionavam uma vida melhor, pois ganhava muito dinheiro.

Aos quinze anos conheci minha primeira mulher e fui morar com ela, na época ela tinha quatorze anos. Não tivemos dificuldades, pois ganhava muito dinheiro e dava a ela uma vida de princesa. Tudo o que ela queria eu dava porque dinheiro não era problema. Ela ficou grávida aos quinze anos da minha filha, Andrielly. Então tudo parecia perfeito.

Um dia, de manhãzinha, fui surpreendido pela polícia. Não acreditei que estava indo preso... Mas era verdade, eu estava preso e cumpri um ano e seis meses em uma cadeia para menores infratores, por um crime de homicídio. Compreendi então que é preciso sofrer para ver que nem tudo na vida é do jeito que pensamos. Quando saí dessa cadeia, em 1997, tudo estava diferente. As pessoas onde eu morava me viam com outros olhos, eu não estava mais com minha mulher, pois ela tinha me traído e me abandonado. Foi então que voltei a viver a mesma vida de crime: roubava, traficava drogas para viver uma vida fácil e boa. Até ir preso novamente por tráfico de droga, assalto e homicídio, em 1999.

Desta vez fiquei preso sete anos e oito meses, pois já era maior de idade. Quando ganhei o regime semiaberto, saí em liberdade provisória, mas me envolvi com pessoas erradas e novamente fui preso, retornando para o regime fechado, onde tive que cumprir mais um ano e dois meses, para ganhar novamente o regime semiaberto.

Em nenhuma dessas prisões, tive a oportunidade de frequentar a escola. Quando cheguei aqui na Penitenciária Estadual de Maringá, em 2002, tive a oportunidade de estudar. Tinha apenas a 2ª série do Ensino Fundamental, hoje estou no Ensino Fundamental fase II e aprendendo muito. Durante este período que estou aqui, tive a oportunidade de poder ir ver minha família e não voltei, ficando como fugitivo por seis meses, até que fui preso, roubando, novamente.

Desta vez estou preso há três anos e três meses e daqui seis meses terei uma nova oportunidade de ganhar o regime aberto.

Sei que mudei, pois sofri muito e agora estou fazendo

uma coisa diferente, buscando uma mudança de vida em Deus. O senhor tem me mostrado que a vida que eu vivi até agora foi só de perdas. Agora tenho outros planos para a minha vida, vou sair e cuidar de meus filhos, trabalhar dignamente e ser feliz. Quero paz!!! Quero paz em minha vida.

Marcelo Colleoni- EF

afastava daquela liberdade falsa, sem futuro. Já fui interno de vários projetos de ressocialização, os quais já formaram vários colegas meus. Por isso, não posso falar que não tive oportunidade na vida e reconheço que fui o filho que mais deu trabalho para meus pais.

Em 1996, minha mãe resolveu me levar para o Estado do Rio Grande do Sul, para uma pequena cidade chamada Chapada. Lá moravam meus avós e meus tios. Foi nesse lugar que eu conheci minha primeira esposa. Namoramos e fomos morar juntos por dois anos. Tivemos uma filha querida, a Deise, o pai da minha ex-esposa me ensinou a trabalhar de verdade: preparar a terra, plantar, cuidar e colher, cuidar com amor e carinho dos animais que nos serviam com o leite e a carne. Fiquei dois anos nesse lugar, depois resolvi voltar para Cascavel, no Paraná.

Ao chegar, fiquei na casa de meus pais até alugar uma casa e comprar os móveis para o conforto de minha pequena família. Eu estava vencendo na vida, mas minha ex-mulher, Denise, era muito ciumenta e tinha ataque de ciúme e isso gerava muita discussão, eu não revidava porque gostava muito dela, mas fui desgostando. Até que resolvi mandá-la embora para a casa dos pais dela. Meu coração partiu ao meio, pois ela levou a minha pequena filha. Sofri muito, mas tinha muitas pessoas ao meu lado e fui superando. Sempre viajava para o Sul para visitá-las, mas com o passar do tempo me envolvi com outras mulheres e com más companhias e acabei juntando com outra garota, a Regina, com quem fiquei dois anos, até ser preso por um crime que eu não cometi e sim outras pessoas.

Em 2000, eu e dois irmãos fomos condenados a 26 anos de cadeia por um homicídio. Foi nesse tempo que uma ex-namorada minha, a Janice, me escreveu e começou

UMA PARTE DE MINHA VIDA

Eu, Jorge, quando nasci foi um grande milagre, porque nasci prematuro de sete meses, a minha querida mãe sofreu muito, mas teve uma grande vitória, pois naquele tempo tudo era mais difícil. Morávamos no bairro Brasmadeira, na cidade de Cascavel, Paraná.

Eu sempre fui pequeno, mas forte e com muita saúde. Meu pai trabalhava como porteiro, em um hotel e minha mãe era enfermeira em um grande hospital da cidade. O salário dos dois juntos não dava para o nosso sustento, eu e mais sete irmãos, três mulheres e cinco homens, era uma turminha boa, e sempre foi pesado para meus pais pagarem aluguel, água, luz e as demais despesas da família. Por esse motivo, eu e meus irmãos começamos a trabalhar vendendo sorvete nas ruas, praças, firmas e festas. Depois comecei engraxar sapatos, cuidar de carros, vender raspinha e bilhete. Isto tudo para ajudar os meus pais.

Na adolescência, eu estudava, mas faltava muito às aulas, pois eu trabalhava em um dos supermercados Muffato e estudava à noite. Como era muito cansativo, acabei desistindo na 5ª série. Meus pais não sabiam das minhas faltas e também não sabiam que eu tinha desistido de ir à escola. Eu levava a vida dando asas às mentiras e só ia à frente da escola para me juntar com más companhias. Foi nessa época que comecei a mexer nas coisas dos outros, até ir preso e o conselho tutelar ir à minha casa e contar tudo para os meus pais. Chegou um tempo que nada mais me

a me visitar. Ela engravidou e me deu um filho lindo, o Vitor, hoje com oito anos.

Recentemente, em 2006, eu tive uma progressão de regime e fui para o semiaberto e quando sai de portaria não retornei à Colônia Penal Agrícola e vim para Maringá-Pr. Aqui, conheci uma pessoa muito legal, romântica e prestativa. Chegava a esquecer os problemas quando estava ao lado dela. Vivi um bom tempo ao lado dessa paixão. Toda semana, eu ia para o Paraguai comprar mercadoria para vender. Quando viajava aproveitava para visitar minha família que morava em São Miguel. Apesar dos pesares eu estava indo bem, tinha uma casa, duas motos e tinha um bom salário.

Mas o passado nos persegue e, em uma dessas minhas viagens para o Paraguai, quando eu estava vindo para a cidade de Maringá, o ônibus foi abordado pela polícia DENARC, pois tinha uma denúncia de que ali naquele ônibus viajava um fugitivo da justiça. Esse fugitivo era eu. Então voltei para o regime fechado, fui privado da minha liberdade. Agora, em 2011, já estou para ganhar a progressão de regime para semiaberto. Durante esse período, fiz vários cursos profissionalizantes, ofertados pela unidade e estou estudando. Tenho esperança que vou arrumar um bom trabalho e com muito esforço, construir uma família e cuidar dos meus filhos. Tenho certeza que vou ser vitorioso nesta vida.

A todas essas pessoas queridas os meus agradecimentos por fazerem parte da minha vida, pois me trouxeram muitos momentos agradáveis. Oro a Deus e sempre peço que todos tenham prosperidade em suas vidas.

Jorge Luiz Duarte - EF

esforço adiantou pouco, pois voltei a andar com os colegas e conseqüentemente a usar drogas.

Um tempo depois, recebi um convite do meu tio de São Paulo para ir morar com ele, com a condição de tratar o vício, aceitei com gosto, pois era tudo que eu mais queria, fui com autorização da justiça e tudo, pois respondia processos e já tinha meus 19 anos.

Minha despedida foi emocionante, com a minha família toda na rodoviária e todos bem emocionados e felizes com a minha partida, como se eu tivesse indo embora para nunca mais voltar.

Chegando em São Paulo, fui recepcionado pela minha prima no terminal rodoviário da Barra Funda, e muito bem por sinal.

Os primeiros dias foram maravilhosos e muito felizes. Minha prima começou a me levar duas vezes por semana ao grupo de ex-dependentes de drogas, em uma Igreja, no centro de Osasco - SP, para me integrar ao grupo que se chamava GAFE da Igreja Renascer em Cristo, onde eu vivi momentos inesquecíveis, foi uma pena que no momento não levei tudo aquilo a sério. Acabei me envolvendo com colegas novamente e voltei a roubar e usar drogas de novo. Para mim já não estava bom lá em São Paulo, foi aí que me apareceu a oportunidade de voltar para o Paraná, para eu jurar bandeira, não pensei duas vezes e voltei.

Cheguei ao Paraná, não deu tempo de nada, cheguei às 7 da manhã e quando era meio dia, estava novamente preso, acusado de um crime que não cometi, um homicídio de um menino que andava comigo na época que eu roubava na cidade, isso antes de eu ir para São Paulo.

Acabei sendo condenado, mesmo sem dever e tendo provas de que não era eu, pois no dia do fato não estava no

MINHA HISTÓRIA

Eu, Marcos, nasci em janeiro de 1983, numa linda cidade do Paraná localizada no norte do Estado, onde vivem mais ou menos 20 a 25 mil habitantes.

Vivi minha infância junto de meus irmãos, morando com meus tios, minha mãe e minha avó, com muitas dificuldades, mas com muita alegria e felicidade. Brincava na chuva, na terra, jogando bola e com carrinho feito de lata de tinta, adorava correr atrás de gatos, cachorros, subir nos pés de goiaba, de manga, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver com uma liberdade sem igual.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Minha mãe me matriculou em uma escola onde estudei até os dez anos, mas eu não podia continuar lá, pois passei para a 5ª série. Então tive que mudar para um colégio onde eu comecei a dar trabalho, pois me envolvi com más companhias e comecei a faltar às aulas para praticar coisas erradas. Acabei chegando aos 17 anos com várias passagens pela polícia e sem sair da 5ª série. Aos 17 anos fui preso e fiquei até completar meus 18 anos, de onde saí mais reformulado e mudado, com o intuito de mudar de vida e de construir uma nova história para mim. Tentei, fiz de tudo que eu podia para eu não me envolver de novo e voltar para a prisão, comecei a trabalhar em diversas funções: de cobrador, de chapeiro em uma lanchonete, de balconista em um bar, enfim, tudo isso para eu não me envolver com os colegas e com as drogas de novo. Mas o

local do crime. Fiz duas revisões de processo em cima das provas que tínhamos, mas foi em vão.

Hoje, ainda me encontro aqui, já faz nove anos e aguardando a minha liberdade. Penso muito em uma frase que minha mãe sempre me dizia, desde o começo: "Há males que vêm para o bem". Sempre me fortaleço em Deus, primeiramente, mas essa frase e minha família me ajudam muito. Agora vou construir uma nova história e acredito que vai ser bem diferente.

Marcos Rogério Miranda - EF

LEMBRANÇAS DA MINHA VIDA

Nasci em Cascavel, uma cidade do interior do Paraná, em 20/07/1982. Eu, junto com a minha família, mudei para Palotina, no mesmo estado, no ano de 1984.

Tive uma boa infância, nesta cidade, e apesar de sermos uma família simples e de pouca renda financeira, meu pai e minha mãe não deixaram que nada faltasse. Meus pais sempre me incentivaram nos estudos e mesmo com tanto incentivo, eu nunca demonstrei nenhum interesse em estudar.

O tempo passou e quando já estava com doze anos e ainda na 4ª série, pois reprovei dois anos na 2ª série, aconteceu o que realmente mudou minha vida, meu pai sofreu um derrame e veio a falecer, ele tinha sessenta e três anos.

Minha mãe ficou muito abalada, pois aos quarenta e três anos já estava viúva pela segunda vez. Além de ter de cuidar de mim, que também estava completamente desorientado com tanto sofrimento, havia minha sobrinha que estava com um ano e nove meses de idade, morando conosco desde seus vinte e três dias de nascida, pois meu irmão estava preso e a mãe dela nunca se importou com seus filhos. Minha sobrinha era a terceira filha que minha suposta ex-cunhada havia entregado para outras famílias criarem.

Por causa disso, abandonei a escola, no mesmo ano, e também comecei a fumar e logo depois conheci a maconha

Este lugar faz com que reflitamos nos erros que cometemos, mas eu sei que não encontrarei uma borracha para apagar o meu passado. No entanto, hoje, tenho a oportunidade de ter um lápis em minhas mãos e escrever o meu futuro e espero que seja mais próspero e generoso com minha pessoa.

Ricardo Smaniotto - EF

e em seguida comecei a beber. Não demorou e eu estava cometendo pequenos furtos.

Minha mãe sempre suspeitou, mas não tinha como provar, eu sempre mentia e não usava drogas perto dela e a origem do dinheiro era mais fácil ainda de dar uma justificativa, pois eu tinha uma caixa de engraxate e não apresentava muito dinheiro de uma só vez.

Coitada, só teve certeza que eu usava drogas porque fui preso, com quatorze anos, por causa de um furto que havia feito e na ocasião eu estava com maconha. Não fiquei preso, mas ela teve de ir à delegacia porque se não tivesse um responsável não me libertariam. Depois disso, ir preso não era novidade e nem tão surpreendente para minha mãe.

Aos dezessete anos, eu amasei com a Luciene e ela me deu um filho, que se chama Alisson. Com dezenove anos eu estava com outra mulher, a Maílida e tenho dois filhos com ela, a Jheniffer e o Eduardo. Hoje eu vivo longe deles devido às consequências que os crimes que cometi trouxeram para minha vida.

Com vinte e um anos eu fui preso porque cometi vários assaltos. Apesar de até hoje eu não ter assinado nenhum alvará de soltura, eu fui três vezes para a rua, sendo fugitivo.

Faz três anos e quatro meses que fui preso da última fuga e me encontro recolhido na penitenciária, em Maringá.

Quando sair daqui pretendo refazer a minha vida e construir uma nova família.

É claro que não vou esquecer os meus filhos, irmãos e nem a minha mãe, que sempre estiveram ao meu lado. Depois que vim preso, o único amor que resistiu a este lugar, foi o da minha mãe e dos filhos.

MINHA VIDA EM POUCAS PALAVRAS

Eu sou Jhonatan. Nasci aos sete dias do mês de maio de 1985, em Marialva: cidadezinha do interior do Paraná.

Morávamos meus pais e eu em um conjunto chamado Vila Messias. Quando comecei a estudar ainda morávamos ali. Os estudos para mim começaram cedo, pois aos três anos fui para a escola. Eu estudava em um colégio particular chamado Anjos Custódios, no qual gostava muito de estudar. Digo gostava porque tivemos que nos mudar e eu tive que parar de estudar nesse colégio e ir para outro colégio chamado Nilo Peçanha, próximo de onde fomos morar. Ali eu estudei até terminar o primário, em 1995. Depois fui para outro colégio ao lado, chamado Saldanha Rocha, onde dei continuidade aos meus estudos, só que desta vez no ginásio. Ao lado do colégio tinha uma quadra onde eu costumava brincar quando terminava a aula, no final da tarde. Eu ficava ali na quadra e jogava bola, brincava de pique esconde, siga o mestre, jogava burquinha. As brincadeiras eram tão boas que eu até me esquecia de ir para casa. Então, minha mãe me buscava com uma cinta, na rua. Era desse jeito quando eu era pequeno, pois era muito levado e estava sempre correndo.

Havia um movimento que "rolava" atrás da quadra que chamava minha atenção e dos moleques, lá da minha área. Eu perguntava o que havia naqueles sacos pequenos e minha mãe dizia que aquilo era veneno. A curiosidade me levou para perto e me envolvi, mesmo sabendo que não

era correto. E, em 1996, usei o primeiro baseado. Ficava rindo à toa, com os olhos vermelhos. Minha mãe, quando viu aquilo, entrou em desespero e não acreditava que um garoto tão puro pudesse ser mais um cliente da “boca de fumo”. Nem eu acreditei, mas virou rotina, todo dia um baseado para “entrar no clima”. E assim ia levando a vida.

Eu sempre tive um sonho desde criança: sonhava ter carro, casa, moto e bastante dinheiro. Então, comecei a trabalhar aos 11 anos, vendendo sorvete e depois a trabalhar de engraxate. Mas, além de morrer de vergonha do meu trabalho, o dinheiro dava apenas para comprar cigarro e maconha. Então comecei a roubar. Só que, quase tudo que eu roubava, eu trocava por droga ou gastava à toa. Então, eu comecei a ver que quem vendia droga tinha de tudo. Foi quando imaginei que o tráfico de drogas realizaria os meus sonhos de criança. Foi então que comecei a juntar dinheiro dos roubos que eu fazia e, em vez de gastá-lo à toa, guardava. Fiz isso por três anos. Depois investi todo dinheiro que tinha guardado em uma quantidade grande de maconha. Então passei de usuário para traficante e vendi maconha, por uns três anos. A maconha dava lucro. Mas, não tanto como eu queria. Eu queria mais e quanto mais eu conseguia, mais eu queria.

Em 2001, parei de estudar no 1º ano do Ensino Médio. Em 2002, parei de vender maconha e passei a vender crack, cocaína e foi, em 2002, que conheci uma pessoa especial. Nós começamos a namorar e, em 2003, voltei a estudar e parei de fumar maconha a pedido dela. Em 2004, parei de estudar novamente (estava na metade do ano, no 2º ano do Ensino Médio). Eu e minha namorada tínhamos discutido e nos separamos quando eu falei para ela que eu vendia droga. Passaram-se alguns dias e eu fui morar sozinho, deixei a casa dos meus pais e, uma semana depois que eu e minha namorada tínhamos nos separado,

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Eu, Cleonir, sou filho de Arlindo Westphal e de Armelinda V. Westphal, nascido em 05/02/1983, em Chopinzinho, Paraná.

Quando completei três meses de vida, fomos embora para o Paraguai. Eu, meu pai, minha mãe e meu irmão mais velho, em busca de uma melhoria de vida. No ano de 1986 minha mãe ganhou meu irmão mais novo que eu, e em 1990 ganhou meu irmão mais novo, que é o caçula. Meu pai começou a trabalhar em uma serraria, no mato, cortando tora e minha mãe também trabalhava para fora, lavando roupa.

Eu e meu irmão mais velho catávamos latinha de cerveja na parte da manhã e o pouco que ganhávamos nós dávamos para nossa mãe, para ajudar em casa. E na parte da tarde íamos para a escola.

Em 1993 mudamos para a cidade de Guaíra, no Paraná. Meus pais começaram a trabalhar com pescaria, eu e meus irmãos tivemos que começar os estudos novamente, porque os estudos do Paraguai não foram reconhecidos no Brasil, tivemos de começar da 1ª série. Nós estudávamos no sítio e tudo era difícil, não tinha condução para a escola. De onde nós morávamos até a escola dava aproximadamente uns cinco quilômetros. No começo nós íamos a pé, depois meus pais compraram duas bicicletas para nós irmos para a escola. Às vezes, pelo cansaço, nós não queríamos ir, mas nossa mãe nos obrigava a ir. Ela falava que nós tínhamos

ela veio falar comigo e nós nos reconciliamos. Ela resolveu ir morar comigo. O crack dava muito dinheiro. Então, em 2005, eu comprei uma moto e depois dessa moto, comprei várias outras. Carros, então, nem se fala! Do jeito que eu queria, eu comprava. Cheguei a ter caminhonetes, tudo do jeito que eu sonhava. Mas, em 2007, tudo veio por água a baixo, pois fui abordado por uns policiais à paisana que me perseguiram há algum tempo. Parei e saí do carro com as mãos para cima.

Mas como eles não acharam nada comigo, eles forjaram. Então, me algemaram e foram comigo até a minha casa, onde encontraram crack, cocaína, armas, balança, dinheiro e minha mulher. Os policiais levaram-me preso. Eles queriam levar minha mulher também, mas eu assumi toda a culpa para que não sobrasse nada para ela. Fui absolvido da posse de armas e condenado há cinco anos e seis meses por tráfico de drogas e estou preso até hoje, cumprindo quatro anos de reclusão. Os bens com os quais tanto sonhei, de pouco a pouco acabaram, com as despesas com advogado. Atualmente estou preso, estudando e trabalhando. Penso em sair daqui e recomeçar a vida, sem envolvimento com a vida do crime, afinal ela não compensa.

Jhonatan Fernando Rodrigues - EM

que estudar para ser alguém na vida.

Com o passar do tempo, o modo de vida foi melhorando. Mudamos para uma vila chamada Eletrosul, em Guaíra mesmo. Lá tive novos amigos e uma nova escola. Esses amigos eram envolvidos com coisas erradas e acabei me envolvendo com eles. No ano de 2003, a minha vida mudou completamente, pois eu e meu irmão fomos presos por assalto. Meu irmão ficou preso um ano e dois meses e foi embora, e depois de alguns meses, no total de um ano e seis meses, eu também fui embora. Em liberdade corri atrás de arrumar um emprego e não consegui. Daí para frente só foi desacerto. Fiquei por mais alguns meses na rua e acabei sendo preso. Depois de algum tempo que estava preso, consegui fugir da cadeia.

Em 2007, depois de trinta e cinco dias que estava na rua, fui para o interior de São Paulo. Após sete dias que eu estava lá, recebi a mais triste e lamentável notícia, meu irmão mais novo que eu, tinha acabado de falecer em um acidente no Paraguai. Foi a pior notícia que recebi em toda a minha vida. Passado alguns meses, retornei novamente ao Paraguai, pois vivendo ali eu me sentia mais seguro.

Fazia quatro meses e alguns dias que estava de volta ao Paraguai. Minha vida deu outra virada. Fui preso de novo, só que agora no Paraguai. Por ser fugitivo me mandaram para Guaíra de onde eu era. Cheguei a Guaíra e fiquei ali só uma semana e me transferiram para cá, onde estou atualmente, na Penitenciária Estadual de Maringá. Ficarei aqui por mais uns quatro anos. Se Deus quiser vai passar rápido. Até chegar a hora de eu ir embora, pretendo terminar meus estudos e quem sabe futuramente fazer uma faculdade de direito.

Cleonir José Westphal - EF

MINHA VIDA

Eu nasci em 21/08/1967, em Umuarama- PR. Quando estava com uns três anos, meu pai comprou umas terras no Paraguai e então nos mudamos para o sítio. Lá começamos a criar porcos, galinhas, cabritos, cavalos e gado. O plantio era de hortelã e mandioca.

Quando eu estava com quatro anos, o meu pai foi assassinado na porteira do sítio onde morávamos. Foi aquele desespero. A minha mãe não tinha noção do que tinha acontecido e nem nós. Soubemos apenas que o governo tinha embargado tudo o que o meu pai possuía: trator, ciação, caminhão. Saímos do Paraguai com as roupas, a nossa mudança e uma quantia em dinheiro dada pelo governo paraguaio. Fomos para Alto Piquiri, onde tínhamos alguns conhecidos. Ali, minha mãe comprou um hotel, no centro da cidade, e fomos trabalhar. Eu acabei me desviando da família e segui outro destino.

Hoje, com 43 anos, me encontro preso em uma penitenciária. Não foi por falta de ensino que eu me tornei essa pessoa que sou, foi eu mesmo que quis esse destino para mim, devido as escolhas que fiz na vida, agora tenho que aguentar as consequências.

Logo, estarei no direito de fazer exame criminológico para concessão do regime semiaberto, para depois chegar ao aberto. Depois quero cuidar dos meus filhos e da minha família.

Roberto Gomes da Silva - EF

47

simples, mas que para mim eram verdadeiros desafios, e eu me empenhava ao máximo para superá-los.

O tempo passava mais depressa do que eu queria, enquanto eu estudava e ajudava meu pai que nesta época trabalhava como pedreiro. Ao concluir a quarta série, sem reprovar nenhum ano, tive que mudar de escola e, já cursando a 6ª série, aos onze anos, consegui o meu primeiro emprego como carregador de compras, no mercado do porto.

Com treze anos, cometi a bobeira de parar de estudar para ficar apenas trabalhando; não que o trabalho exigisse que eu deixasse os estudos... Aos dezessete anos, já fumando cigarro, bebendo bebida alcoólica e envolvido em farras, conheci a Mariselma com quem me amasiei por quase dois anos e tive o meu filho Jeverson.

Nesta mesma fase da minha vida, depois de sofrer uma desilusão no trabalho, novamente cometi outra loucura. Entrei para a criminalidade e comecei a cometer assaltos. Fugitivo da polícia, me separei da Mariselma e do meu filho para refugiar-me em um sítio, a mais ou menos uns trezentos quilômetros de Várzea Grande, onde permaneci por dois meses até vir para Maringá.

Uma vez em Maringá, sem conhecer ninguém, decidi refazer a minha vida; e de fato eu estava refazendo. Trabalhando, novamente amasiado com uma mulher trabalhadeira e com mais experiência de vida que eu. Até o dia em que motivado pelo álcool e depois de uma discussão com a Roseli (minha ex- amásia), cometi uma sequência de terríveis crimes, pelos quais estou preso. Entre eles homicídio e crime sexual.

Depois de três anos preso, a Roseli não veio mais me visitar. Hoje, concluindo o ensino Médio e prestes a

49

FORA DOS TRILHOS

Meu nome é Adilson. Quem me deu esse nome foi um dos meus irmãos. Nasci numa pequena cidade no interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

Vindo de uma família humilde, minha infância não poderia ser diferente das demais crianças que constitui a classe baixa no nosso país.

Meus pais labutavam com a terra para tirar o nosso sustento. Lembro de minhas brincadeiras no meio do bananal e das constantes broncas que minha mãe me dava, ora ou outra uma surra por causa das nódoas que a planta deixava em minhas roupas.

Eu era arteiro... Não podia ver um córrego que lá estava adentrando, quase sempre nu, para me banhar ou pescar com rede; mas a rede que era usada consistia em um saco de estopa, e os peixes não passavam de lambaris, cascudos e muçuns.

Quando completei cinco anos, a minha família mudou-se para a cidade de Alta Floresta, no Estado de Mato Grosso. Ali permanecemos por pouco tempo, para novamente nos mudar, agora para a cidade de Várzea Grande, no mesmo Estado.

Eu ainda não tinha completado os seis anos e já ia, por vontade própria, a escola, junto com meus irmãos, mesmo não estando matriculado. A professora, admirada com meu interesse, consentiu em me deixar participar das aulas e disponibilizava-se em me passar algumas atividades

48

completar sete anos de prisão, tenho a previsão de que no próximo ano, talvez, estarei progredindo de regime condenatório. Daí poderei sair em liberdade provisória.

Nestes últimos anos de minha vida, aprendi coisas que superaram as que eu havia aprendido nos outros vinte anos que vivi. Ao sair da cadeia, penso novamente em reconstruir a minha vida, constituir família, cursar uma faculdade e me formar em teologia, saúde pública ou em letras. Isso tudo, é claro, com a plena confiança que adquiri e tenho em Deus.

Adilson Ribeiro - EM

50

MINHA HISTÓRIA

Eu, Dionathan, filho de Selma da Silva Barbosa, nasci no ano de 1989, na cidade de Altônia, no Paraná.

Eu sou filho de mãe solteira, fui criado no sítio com minha avó, que eu chamo de mãe até hoje, e pela pessoa que se casou com ela, a quem chamo de pai.

Eu gostava muito daquela época, pois estudava na cidade e tinha muitos amigos. Quando terminava as aulas, meus amigos vinham para o sítio comigo. Lá nós brincávamos muito, corríamos pelos pastos, nadávamos nos rios, caçávamos passarinhos e comíamos muitas frutas dos sítios vizinhos. Era só alegria.

Minha avó cuidou de mim até os 12 anos, com muito amor. Eu sempre fui como filho para ela e para o marido dela, o qual faleceu no ano de 2001, com câncer. Minha avó sofreu muito e eu também.

Minha mãe legítima morava aqui em Maringá. Um dia ela foi me visitar no sítio e decidi me levar com ela, eu não queria ir, pois não queria deixar minha avó. Mas decidi ir. Minha mãe avó, coitada, chorou muito e eu também. Chegando a Maringá foi tudo diferente. Vi prédios, fui ao shopping, ao bosque, conheci o namorado de minha mãe e descobri que ele era um homem muito legal.

Minha mãe me matriculou na escola mais próxima de casa, foi ali que tudo começou. Na escola conheci garotas e garotos, alguns eram super legais, mas tinha um garoto que eu não suportava e acabamos brigando, depois nos

vender drogas de novo, fiquei dez meses com ela e descobri que ela me traía. Sofri muito, mas superei.

Continuei a vender drogas. Um dia, a mãe de um jovem que eu vendia drogas me denunciou para a polícia e então voltei para Altônia, desta vez como fugitivo, mas não adiantou nada, fui preso, em 2007, e estou pagando a minha pena.

Hoje, estou com 21 anos e aprendi que minha vida é bela, que minha família sempre quis o meu bem e que amigos não nos chamam para roubar e nem para vender drogas. Amigos de verdade nos chamam para estudar e aconselham para não entrar nessa vida sem futuro.

Dionathan Willian Barbosa - EF

tornamos os melhores amigos. Com esse amigo aprendi tudo de ruim: a matar aulas, a fumar, a beber e a roubar pequenos objetos.

O tempo foi passando, fui chegando aos 14 anos, brigava muito com minha mãe, coitada, hoje entendo que ela só queria o meu bem, mas eu não entendia, pois me tornei um adolescente muito rebelde. Depois de um tempo, nos mudamos para outra casa e fui estudar em outra escola. Lá conheci o Ronaldo, nós passamos a ser os terrores da escola. Eu e o Ronaldo começamos a usar drogas, a cheirar cola, tiner, gasolina e a beber muita bebida alcoólica. Nós cuidávamos de carro de dia e catávamos latinha à noite, juntávamos o dinheiro da semana para ir às festas e usar drogas. Não éramos viciados, estávamos na fase de curtir. Ronaldo era um ano mais velho do que eu, tinha 15 anos, já neste tempo começamos a sair com garotas, então queríamos dinheiro para pressioná-las e começamos a vender drogas.

No começo só foi festa, não sabíamos das consequências desse ato, não tínhamos noção que estávamos destruindo famílias, favorecendo jovens a entrarem no crime, incitando garotas a se prostituírem, tudo para usar drogas.

Eu, assim como eles, estava sendo um escravo das drogas. Vendia crack, usava cocaína e fumava maconha. Eu não estava percebendo que estava destruindo a minha vida.

Com 16 anos decidi parar com tudo, consegui um trabalho, voltei a estudar, comecei a fazer curso de modelo, cheguei a desfilas em um dos shoppings de Maringá. Minha família estava super feliz.

Mas pela primeira vez me apaixonei por uma garota da escola. Ela usava drogas e era linda. Então comecei a

“QUASE COMPLETO”

Eu, Adilson, nasci em Maringá, no dia 02/06/78. Meu pai trabalhava no frigorífico Central na função de motorista. Minha mãe era dona de casa e ficava muito sozinha, pois meu pai viajava muito. Quando eu tinha quatro anos, tivemos que mudar para Londrina porque meu pai ficou desempregado e foi tentar a sorte naquela cidade.

Quando comecei a estudar, fui bem até a 3ª série, depois comecei a ter dificuldades e passei a reprovar seguidamente. Reprovei a 4ª, a 5ª e a 7ª séries.

Daquele tempo pra cá fui começando a entender mais a vida, fiz novas amizades e comecei a trabalhar e estudar à noite.

Desde que fiz novas amizades, fui perdendo o interesse pela escola. Pois eu estava na 7ª série e matava muita aula para ir ao pagode e jogar sinuca com meus amigos.

Até que um dia conheci a irmã do meu amigo e começamos a namorar, tivemos uma filha linda que graças a Deus, hoje tem 10 anos. Nosso relacionamento foi se desgastando, porque eu trabalhava fora e ela saía muito. Sempre que eu ligava, não a encontrava em casa. Com o tempo, nos separamos porque descobri que estava sendo traído. Por ela ser uma pessoa que eu amava ou amo até hoje, comecei a me envolver com pessoas que me fizessem esquecer um pouco dela.

Mas, infelizmente, não era isso que eu queria, pois sei que minha filha precisa muito de mim e eu preciso mais ainda dela, porque o amor que tenho no meu coração, eu poderia estar dividindo com ela. Por ter certeza que é a única jóia que tenho, fico triste por não tê-la por perto. Eu conto os dias para poder expor o amor que sinto por ela, mas não sei qual será a sua reação por estarmos tanto tempo longe.

Independente da reação de minha filha, o meu amor por ela jamais diminuirá. É por esse amor que continuo forte, engolindo sapos e provocações que jamais conseguirão me fazer deixá-la de lado. Amor não é só de mãe, pai também ama.

Adilson Silva- EF

MINHA VIDA

Eu nasci na cidade de Palmital-PR, em 18/11/1972, fui criado em um sítio com meus pais e meus irmãos. Comecei a estudar em uma escola rural, aos sete anos de idade e estudei ali até a quarta série. Aos 11 anos mudamos para outro sítio bem distante dali, perto da cidade de Pitanga, mas como sempre a cidade ficava longe, e meus pais não tinham condições financeiras para pagar um motorista, pois ele não podia deixar o serviço para me levar à escola e, então, eu fui obrigado a parar de estudar.

Ao completar quatorze anos minha irmã me levou embora daqui do Paraná para morar com ela em Mato Grosso do Sul. Lá eu comecei a trabalhar como tratorista e em seguida me formei em operador de máquinas agrícolas e nunca mais voltei a estudar, porque achava que o que eu sabia já era suficiente.

Quando estava com 22 anos, meu pai faleceu e eu tive que voltar a morar aqui no estado do Paraná novamente, para cuidar da minha mãe que na época já era bem idosa e apresentava problemas de saúde.

Até essa idade eu não sabia o que era efeito de bebida alcoólica, mas por curiosidade e más companhias resolvi experimentar e isso me trouxe sérios problemas como: homicídio, andar armado, frequentar boates e lugares inadequados, até vir parar neste lugar tão difícil, que é a prisão.

Hoje, com 38 anos, me sinto outra pessoa, penso que quando sair daqui vou ser completamente diferente, quero me dedicar a fazer o bem aos outros e amar a mim mesmo. Quero colocar uma firma de pintura, azulejista, eletricitista

predial e residencial e nunca mais passar por um lugar tão difícil igual este, onde tudo é diferente.

Quero dar alegria para minha família que, além de sofrer minha falta, não pode contar comigo nas horas de tristeza, nem de alegria e isso machuca muito meu coração.

Leodir Borges Farias- EF

APRENDENDO COM OS ERROS

Nasci em Maringá, no dia 21 de fevereiro de 1983. Morava em um bairro humilde, onde os moradores sentem orgulho em lá residirem. Morava com minha querida mãe que lutava incessantemente para que eu pudesse estudar. No entanto, minha ingenuidade e o fácil acesso às drogas me levaram a sucumbir. Conselhos não eram mais aceitos, me sentia dominado por forças que o meu raciocínio não era capaz de enfrentar com força sólida. Neste período, eu já me encontrava com onze anos.

Minha avó e a minha mãe com muita dor no coração me internaram no Lar Betânia que atendia menores dependentes de drogas. Lá os anos pareciam se arrastar lentamente. Eu consegui conhecer a palavra de Deus. Nos cultos eu podia sentir a presença do Espírito Santo arrepiando o meu corpo dos pés a cabeça. Foi o tempo em que eu fui feliz e não sabia. Mas tomei uma iniciativa súbita e fugi. Chegando em casa, os olhos de minha mãe brilharam ao me ver, a saudade e o amor não deixaram minha mãe me levar de volta para o Lar. Neste período, eu estava com treze anos. Voltei a cometer os mesmos erros e mais um pouco e então comecei a roubar.

Fui preso várias vezes e saía. Até que, em 2007, fui condenado a dezesseis anos e sete meses, pelo artigo 155 e 157. Nos primeiros dois anos sofri, pois ainda não havia ficado tanto tempo preso.

Hoje, com 28 anos, sofro menos por aceitar a

minha punição, procuro focar nos estudos e buscar o conhecimento para lutar de uma forma lícita em prol das pessoas que acreditam em mim, que é minha família. Sinto que estou mais preparado para lutar contra tudo que me levou a delinquir. Mesmo me sentindo forte e capaz de lutar pela minha liberdade, compreendo que não depende apenas de mim. Depende de pessoas que vão me avaliar, precisamente, em alguns minutos e dizer se vou ou não delinquir novamente.

Sei que erreí contra muitas pessoas, mas estou pagando mais do que devo e preciso de uma oportunidade. Busco força em Deus e procuro tentar lembrar as pessoas que me prejudicaram, orando por elas, do mesmo jeito que alguns prejudicados oram por mim. Aprendi a lutar pelos meus sonhos e não desistir por causa de pessoas que não têm sonhos e tentam destruir os sonhos dos outros.

Adotei um lema mais ou menos assim: Posso cair, mas não ficarei deitado. Levantarei e irei em busca dos meus sonhos, enquanto houver esperança na vida.

Adriano de Castro - EF

MINHA VIDA

Meu nome é Tiago, nasci em 20/10/1986, em São Carlos do Ivaí-PR. Meu pai se chama Carlos e minha mãe Neuza. Minha mãe e meu pai se separaram quando eu tinha dois anos de idade. Com sete anos, eu ajudava minha mãe em casa e com nove anos eu e meu irmão Sérgio começamos a trabalhar em uma olaria. Eu trabalhava de manhã e à tarde eu ia para a escola. Meu irmão ia estudar de manhã e à tarde ia trabalhar.

Aos 12 anos comecei fumar cigarro e outras drogas. Minha mãe não sabia que eu fumava, até que um dia ela descobriu e nesse dia eu apanhei muito, mas mesmo tendo ficado bastante roxo, não aprendi.

Com 15 anos comecei a roubar pequenas coisas levado pela emoção que o perigo causava e quando percebi já estava roubando carros e motos. Meu irmão Sérgio sempre me dava conselhos, mas eu não escutava.

Aos dezesseis anos descobri que ia ser pai, então resolvi parar com tudo, pois queria muito estar perto do meu filho. Mas não demorou muito e eu estava novamente aprontando na cidade. Eu nem imaginava que o pior estava para acontecer, pois quando meu filho, Júlio Cesar, estava para nascer eu fui preso. Já faz seis anos que me encontro na prisão.

Hoje, meu filho tem sete anos, não o vi crescer e também não estive perto quando ele precisou. Com esse sofrimento eu tirei muitas coisas boas e quero pôr em

prática quando estiver na rua, perto da minha família e do meu filho.

Agradeço a Deus por me dar outra chance e também por ter uma família e amigos que não me abandonaram nos piores momentos da minha vida. Agora é bola para a frente, pois serei muito feliz ainda.

Tiago de Souza Fernandes - EM

RELATO DA MINHA VIDA

Eu, Antônio, nasci em 14/11/1978, na cidade de Formosa do Oeste-PR. Filho de Antônio Nogueira e Maria Aparecida. Meu querido pai era agricultor e trabalhava em uma fazenda e minha mãe era do lar.

Com o passar do tempo fui entendendo as dificuldades que nós passávamos. Meu pai acordava todos os dias às 5 da manhã para tirar o leite, depois do café, íamos todos para labuta na roça. Minha mãe não sabia se capinava ou se cuidava de mim que ficava em baixo de uma sombra de seringueira. Parece que a ouço me chamando: "filho, toma cuidado, isso é perigoso."

Com o tempo as dificuldades na fazenda só aumentavam. Comecei a estudar e com isso minha mãe tinha que se desdobrar para dar conta de todo o trabalho: serviço de casa, me encaminhar para a escola e ajudar meu pai no serviço da roça. Acabei abandonando o colégio na 7ª série, pois era muito puxado conciliar colégio e trabalho, além disso, o colégio era longe, tinha que andar três quilômetros a pé para pegar o ônibus e chegava meia noite em casa todos os dias. Mesmo morando em uma fazenda, não tive infância, sempre trabalhei, desde criança.

Prestes a completar 18 anos, me alistei e fui dispensado, tirei todos os meus documentos e consegui um serviço de motorista. Em minhas viagens sempre dava notícias a minha família e já podia dar uma vida melhor a eles.

Nos encontros da vida, acabei me envolvendo com a filha do patrão de meu pai. Desse relacionamento, tivemos um filho lindo, mas por minha culpa não dei valor na mulher maravilhosa que eu tinha ao meu lado, fazendo-a sofrer muito e acabamos nos separando. Na época estava com 24 anos. Foi nessa época que conheci a minha outra esposa, no ano de 2002. Comecei a namorar só por namorar, não queria nada sério, pois tinha acabado de sair de um relacionamento, mas, com o tempo, fomos nos apaixonando. Ela fazia faculdade de direito, em Toledo, e me dizia: “Quando eu me formar nós vamos nos casar, vamos ter uma filha linda e vamos cuidar do seu outro filho, porque eu o considero como se fosse meu”. No segundo ano, ela pediu transferência para Cascavel. Nós nos dávamos muito bem, ambos concordávamos com tudo o que um dizia para o outro.

Em julho de 2005, recebi uma proposta de trabalho fora do país, na França. Conversamos muito sobre este trabalho e resolvi tentar. Fui embora, chegando lá, tive uma decepção muito grande, pois fui enganado. Tive de voltar para trás e felizmente fui muito bem recebido por ela. Dando continuidade na vida, comecei a trabalhar como corretor de imóveis. No mês de dezembro de 2005, ela chegou até mim e disse: “Tenho uma boa notícia para lhe dar, estou grávida de três meses”. No primeiro momento, não sabia o que fazia, mas fiquei muito feliz.

Na época, estava passando por uma situação financeira crítica. Sem saber o que fazer, tomei a pior decisão da minha vida. Eu já conhecia uma pessoa que vivia nesta vida ilícita que me convidou para fazer um assalto. Sem pensar, impulsivamente, fomos fazer o assalto, mas não deu certo como nós planejamos. Acabei indo preso.

AUTOBIOGRAFIA

Eu me chamo José Carlos, nasci em Campo Mourão-PR. Desde cedo, já conheci o gosto amargo e doce da vida e hoje eu tenho 43 anos. Na infância, eu e meu irmão fomos separados de nossa mãe, porque o amor de meus pais acabou. O meu pai conheceu outra moça que mais tarde passou a ser nossa madrasta, pois se amasiou com ela e vieram embora, tirando a gente, bem novinhos dos cuidados de nossa mãe. Até aí éramos inocentes crianças.

A minha infância não foi das melhores, pois antigamente as crianças eram bem maltratadas e a nossa madrasta colocava-nos para fazer as tarefas domésticas, mas ela era uma boa pessoa. Ela se preocupava com os dois enteados que a cercavam continuamente. Por causa dela conheci a escola em minha vida. Nunca fui um bom aluno, dava muito trabalho para os professores. Também dava trabalho em casa e para os vizinhos.

Eu comecei a trabalhar bem cedo, com 12 anos. Não sabia o que era polícia, nem porque existia cadeia. Depois que comecei a engraxar sapatos, os meus olhos despertaram para uma educação totalmente errada. Aprendi a fumar cigarros, conheci e cheirava cola de sapateiro, aprendi a roubar coisas pequenas em supermercados e cheguei a morar quase oito anos nas ruas da minha própria cidade, indo vez ou outra na casa de meus pais. Eu era muito perseguido pela polícia, pois não podiam me ver que já me abordavam, me prendiam e depois me soltavam, eles sempre achavam que eu sabia de algo mais.

Foi um choque para a minha esposa, quando ela me viu na televisão.

Nada justifica o meu erro, ela me acompanhou por três anos. Hoje, estamos separados, ela dedica sua vida a sua profissão e a nossa filha. Estou prestes a sair da prisão. Apesar de ser um sistema prisional, aprendi muito: a ter mais humanidade com o meu semelhante e a respeitar as decisões das outras pessoas. Terminei o ensino médio e trabalho no setor de informática. Meu tempo não foi totalmente perdido, aproveitei todas as coisas boas oportunidades que me ofereceram, aqui. A qualquer momento estarei saindo desse lugar, vou recomeçar uma vida nova, vou usar tudo o que aprendi e jamais cometerei os mesmos erros. Vou continuar estudando, cuidar dos meus filhos e trabalhar. Enfim viver uma vida digna e honesta.

Antônio Nogueira Filho - EM

Depois que passei para a maioridade e me tornei mais responsável, conheci uma moça, com a qual passei a morar junto. Ficamos dois anos juntos e tivemos uma filha que hoje tem a metade da minha idade. Depois conheci outra moça, com ela vivi nove anos e tivemos, também, uma filha que hoje está com 17 anos. Fui preso por furto, tráfico de drogas e estou preso há seis anos. Sou um preso feliz porque não tenho nenhum crime horrível que chocou a sociedade. Já estou pagando o meu erro e em breve estarei livre para a ressocialização com o mundo.

Sinto que minha vida começou a mudar, pois em vinte de maio de 2011, tive uma surpresa motivadora. Eu e minha mãe nos encontramos, depois de trinta e nove anos de separação. Isto para mim é um presente de Deus. Foi emocionante o nosso encontro porque ela me conheceu preso, na penitenciária, onde eu vivo, trabalho e estudo há quase três anos. Tenho um bom relacionamento com todos que estão a minha volta: os professores, os presos, os alunos e os agentes penitenciários. Estou me preparando para uma nova vida, com minha nova família. Quero reconquistar minhas filhas e todos que estão afastados de meu mundo, pois não gosto de sofrimento.

Esta é minha história até aqui, de agora em diante quero mudar esta história e torná-la mais feliz.

José Carlos dos Santos - EF

UM POUCO DE MINHA VIDA

Quando tinha seis anos de idade, morava em uma fazenda, com minha família. Eu me lembro que quando meus pais foram à escola para fazer a minha matrícula, eu fiquei muito feliz, pois eu iria aprender a ler e escrever.

O meu primeiro dia de aula foi muito bom, porque a professora brincou com a gente e perguntou o nome de todos nós. Ela era um amor de pessoa, eu fui embora muito feliz e louco para voltar no dia seguinte, achando que iria ser do mesmo jeito, mas quando cheguei à sala de aula a professora disse que nós íamos começar aprender a escrever o próprio nome. Eu estava louco para aprender, mas não conseguia e foi ficando mais difícil. Os dias foram passando e eu não aprendia, os outros alunos começaram a caçoar de mim, até que aprendi. Mas mesmo eu tendo aprendido, era difícil porque os apelidos continuaram e eu dei graças a Deus quando o ano terminou, pois eu iria ficar livre dos apelidos e da escola, achava que nunca mais eu ia estudar porque já tinha aprendido a escrever e a ler.

No ano seguinte, meu pai me matriculou novamente. Quando eu cheguei à escola tudo estava diferente, com alunos novos e alguns alunos antigos. Mas eu estava com tanta raiva de ir à escola que logo no primeiro dia eu arranjei uma briga com outro aluno e com isto meu pai foi chamado à escola e me deu uma surra, mas não adiantou nada, eu brigava todos os dias e meu pai era chamado constantemente. Com isto, ele acabou sendo demitido

porque faltava ao trabalho para ir atender ao chamado da escola.

Em 1989, com a demissão do meu pai, fomos morar em um bairro da cidade, onde ficamos por muito tempo, até que ele nos abandonou e foi embora. Eu já tinha 10 anos, não ia bem nos estudos e por isso saí da escola e fui trabalhar com minha mãe na roça, pois nós estávamos passando muitas dificuldades. Minha mãe não queria que eu parasse de estudar, mas se ela não me deixasse ir com ela para a roça, eu também não iria para a escola e por isso ela não me impedia de ir trabalhar para ajudá-la.

Minha mãe sempre me aconselhou para que eu não fizesse nada de errado, mas quando eu fiz doze anos, eu comecei a fumar e a beber escondido. Logo ela descobriu e me deu uma surra que não adiantou nada, pois eu disse a ela que eu estava trabalhando para ajudá-la e para sustentar o meu vício. Ela não aceitou e me mandou embora de casa e me disse que se eu queria ser dono do meu nariz, aos doze anos, eu não precisava da casa dela. Assim eu saí de casa e fiquei uns dias na casa da minha avó, onde não deu muito certo, pois a casa dos outros não é como a da gente, mesmo sendo avó.

Fiquei ali por algum tempo. Quando fiz 13 anos, eu comecei a trabalhar em um matadouro. Logo no primeiro mês que recebi o pagamento, eu aluguei uma casa junto com minha irmã que estava separada do marido e estava morando na mesma casa que eu, ou seja, junto com minha avó. Mesmo separado da minha mãe, eu não deixei de ajudá-la.

Ao fazer quatorze anos, minha mãe e minha irmã se acertaram e a minha mãe deixou que ela construísse uma casa para ela no fundo do quintal. Eu ajudei a minha irmã

comprando os materiais e com a mão de obra. Quando terminamos a casa, nós mudamos para lá e saímos do aluguel. A cada dia que passava tudo ia melhorando e a minha mãe começou a aceitar melhor as nossas opiniões e a nossa vida ficou melhor. Com isso eu aprendi que com diálogo, amor e compreensão de ambas as partes tudo fica bem para todos.

Quando completei dezenove anos, parei de trabalhar no matadouro e consegui me registrar no sindicato como trabalhador autônomo na função de estivador. No começo estava tudo bem, pois estava no auge da safra e ganhava bem, mas a safra não dura o ano todo e quando acabou eu comecei a pegar serviços da prefeitura para fazer. Era duro, pois tinha que mexer com rede de esgoto, mas o ganho era bom. Além das dificuldades financeiras que eu estava passando, fui procurado pelo conselho tutelar porque havia uma criança abandonada no hospital e a mãe deste bebê tinha dado o meu nome como pai. Eu era jovem e não quis nem saber, mas minha irmã e minha mãe foram ao hospital para ver o bebê. Ele tinha nascido de seis meses e era muito fraquinho. Eu não queria filho, mas minha irmã e minha mãe me apoiaram e disseram que cuidariam da criança. Então o trouxemos para casa, mas logo tivemos que levá-lo novamente ao hospital, pois ele tinha nascido com sífilis e era muito pequeninho e fraco. Ele ficou três meses no hospital até que pode voltar para casa. Foi difícil me acostumar com o bebê em casa e saber que era meu filho, pois eu era solteiro e convivia só com os meus sobrinhos. Eu até queria que ele me chamasse de tio, mas minha irmã e minha mãe ensinaram o menino a me chamar de pai. Com o passar do tempo eu aprendi a amá-lo como filho. Tudo estava muito bem, no entanto, minha

namorada engravidou e eu fui morar com ela. Quando nasceu minha primeira filha fiquei muito feliz, pois fiquei com um casal de filhos.

Eu me sentia um homem feliz, nesse momento da minha vida. Estava com vinte e quatro anos e com uma filha com dois anos. Atendendo a um pedido de minha mulher, resolvi ajudar o irmão dela, pois ele era viciado e estava sem lugar para morar. Por um período, nove meses mais ou menos, ele ficou bem. Depois, começou a usar drogas dentro de casa, escondido, até que eu descobri. Eu briguei com ele e o pus fora de minha casa, já que ele não me ajudava com nada, só me dava prejuízo, como ter que pagar dívida dele. No entanto, minha mulher pediu para eu lhe dar abrigo, novamente, e eu de novo o abriguei, mas ele começou a me ameaçar de morte. Conte para minha mulher o que estava acontecendo. Nos primeiros dias ela não acreditou, depois fomos ficando em estado de alerta. Eu tinha medo que ele fizesse alguma coisa com minha mulher e minha filha, mas sabia que ele só demonstrava raiva por mim. Esta situação se estendeu até o dia em que cheguei em casa e comecei a discutir com ele e ele me mostrou um facão e disse que era para eu largar minha esposa. No calor desta discussão e briga eu desferi uma facada nele que resultou em sua morte. Depois de uma semana, eu me entreguei, seguindo a orientação da minha família. Eu sentia muitas saudades deles. Fui preso e condenado a seis anos de prisão. Cumpri um sexto da pena e fui embora.

Passado algum tempo, o marido de minha irmã, em meio a uma discussão, feriu-a com uma faca e chamou uns colegas dele para me bater. Eu, com muita raiva, enfrentei-o e acabei atingindo o meu cunhado com uma facada. Voltei

preso, fui condenado a mais três anos e com tudo isso a minha condenação foi para nove anos. Já estou preso há seis anos e estou no direito de ir embora e, se Deus quiser, logo vou sair daqui. Eu não vejo a hora de poder estar ao lado dos meus filhos que agora são quatro. No tempo em que estive preso tive mais duas filhas que são lindas e eu as amo muito.

Quando sair deste lugar pretendo trabalhar e dar o máximo de mim para lhes dar o melhor que eu puder. Já a Amanda e o Adrian, hoje eles têm sete anos. Eles são estou preste a fazer trinta anos, fiquei muito tempo longe meu maior orgulho. É o maior presente que um homem de minha família e não vejo a hora de recuperar o tempo pode receber de Deus. Mas esse não foi o único presente que perdi longe deles. Vou fazer tudo o que estiver ao meu que Deus me deu nessa vida. Ele também me deu um pai alegre para agradá-los e um dia eles vão poder falar com e uma mãe que me amam demais. Eles me adotaram com orgulho do pai deles, pois eu os amo e quero o melhor para três dias de vida e me deram todo o amor e carinho de pais. Deram-me educação necessária e o apoio de pai e

Dorvalino Aparecido de Camargo - EF

Eu sou Rodrigo, tenho 24 anos, nasci em 23/11/1986. Sou filho único adotivo. Sou pai de um casal de gêmeos, de mãe. Eu os amo muito e sou muito grato a Deus por tê-los presentes em minha vida, pois sempre me ajudaram, dando-me forças para superar as dificuldades encontradas em minha vida.

Graças a Deus, hoje eu me encontro em uma penitenciária. Digo graças a Deus porque eu me encontrava em uma vida de rebeldia. Eu roubava, usava drogas e bebia. Assim eu me destruía e destruía a vida dos outros também, pois eu vendia drogas e com a venda de drogas eu consegui muitos inimigos que queriam me matar devido à concorrência do tráfico. Chegou a um ponto que eu só tinha uma opção, matar todos eles. E pensava “antes a mãe deles chorando que a minha”. Mas eu não fiz isso. Eu percebi que a minha mãe que tanto me amava e sempre quis o meu bem estava chorando há muito tempo de tristeza por eu viver no mundo do crime.

Então me senti tão arrependido que num ato de

desespero, olhei para o céu e pedi para que Jesus Cristo me ajudasse, e pedi que ele me prendesse em uma prisão o tempo que ele achasse necessário, porque eu sempre amei a Deus, mas a vida que eu levava me impedia de seguir um caminho bom e correto. Eu queria me isolar da sociedade para eu ter tempo para ler a bíblia e aprender tudo o que Deus pudesse me ensinar e me oferecer de bom para a minha vida.

Eu queria dar valor em uma boa alimentação e ter humildade e compreensão. Precisava sofrer um pouco, ser compreensivo e encarar as dificuldades com amor e gratidão. Deus atendeu o meu pedido. Fui preso e aqui recebi muitas bênçãos, estou estudando e logo vou concluir os estudos.

Estou aprendendo muito na escola e com os livros evangélicos. Estou com a minha consciência limpa de que não devo nada para a justiça. Sou inocente. Hoje sou feliz, sou um servo do Senhor, passando por aflições e dificuldades, mas quando eu sair desse lugar irei desfrutar da vida com muita alegria e satisfação porque aqui, para mim, foi muito bom. Sou grato por estar aqui vivo, com saúde e com alegria em meu coração.

Posso dizer que sou um vencedor, não porque serei bem sucedido financeiramente na vida, mas porque ao sair desse lugar seguirei firme nos caminhos do Senhor. Isso para mim é uma grande bênção em minha vida: poder viver em sociedade e acabar de educar e criar os meus filhos.

Rodrigo Viudes Garcia - EF

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Eu, Jamisson, nasci em Rondônia, Porto Velho, em 1988, onde fiquei até um ano. Depois meus pais começaram a se desentender. Minha mãe passou por um momento muito difícil com o meu pai, pois ele batia muito nela por causa de ciúmes. Então ela, mesmo grávida de meu irmão, resolveu tomar uma atitude que mudaria sua vida. Mudou para a casa de sua mãe no Norte do Paraná, em uma cidade chamada Paranavaí, com duzentos mil habitantes. Minha avó nos recebeu com todo o conforto e amor.

Com o passar do tempo, nos adaptamos à nova cidade e logo nasceu meu irmão, com um ano de diferença de mim. Seu nome é Jhonatan e seu nascimento trouxe muita alegria à família.

Em 1989, minha mãe conheceu meu padrasto que hoje eu considero como meu grande pai, José Carlos. Eu, minha mãe, meu irmão e meu padrasto formávamos uma bela família. Juntos construímos nossa própria casa. Logo depois, minha mãe teve mais dois filhos desse casamento. Ela sempre nos ensinou o que é certo e o que é errado. Meu pai também sempre nos deu carinho de pai, foi sempre presente, nos levava à escola e buscava, mostrava-se sempre muito feliz comigo e com os meus irmãos. Era um pai que qualquer criança sempre quis ter. Éramos felizes.

Meu pai e minha mãe sempre me apoiaram nos esportes que eu gostava: futebol, vôlei e atletismo. Nesses três esportes já fui medalhista, em jogos estudantis. Meu

pai até me apoiou para eu seguir uma carreira no futebol, mas não deu certo.

Tudo estava em perfeita harmonia, até que certo dia minha mãe descobriu uma suposta traição da parte do meu pai. Foi quando o mundo desabou em minha família. Eu, com treze anos, um irmão com doze anos, e os outros com dez e três anos. Tivemos uma grande decepção quando minha mãe nos falou que ia se separar de nosso pai, por esse motivo. Isso foi uma tragédia em minha adolescência.

Meu pai foi morar com os pais dele e ficou pagando pensão para meus irmãos, filhos dele, mas sua presença começou a fazer falta em casa. Eu e meus irmãos começamos a faltar às aulas e deixar de fazer os deveres de casa. Minha mãe se sentia fraca para cuidar de nós. Foi, nesse período, que eu comecei a me envolver com más companhias que me levavam para o mau caminho.

Fomos crescendo, minha mãe sempre nos ensinou a não errar, mas o desejo das coisas proibidas tomou conta de mim e me envolvi no crime. Passei a ter passagem na polícia e aos dezesseis anos fui preso em uma cadeia para menores. Nesta época, eu estava com uma pessoa muito especial que me fez conhecer o amor por Deus e por mim mesmo, Aline. Ela me apoiou nos momentos em que eu mais precisei, durante os três meses em que fiquei preso. Depois, quando saí em liberdade o nosso relacionamento só melhorou e com o nosso amor veio o grande tesouro, um filho, chamado Gabriel, o qual nos traz muita alegria e felicidade. Aos dezoito anos fui preso novamente, por poucos dias, e, quando saí, retomei minha vida novamente e tentei me levantar. Arrumei um trabalho e comecei ir à igreja. Foi uma bênção em minha vida. Fui batizado e cheguei a pregar a palavra e louvava com meus irmãos.

UM POUCO DE MIM

Chamo-me Leonildo e gosto muito de lembrar a minha infância, uma fase muito especial da minha vida. Lembro-me que quando tinha cinco anos, eu, minha avó e minha mãe morávamos numa casinha à beira da linha de trem. Minha mãe trabalhava em um salão improvisado na sala de minha casa, era só para cortes de cabelo, tanto de homem como de mulher. Aos seis anos e meio, mudamos para uma casa melhor e com mais espaço; a minha mãe montou melhor o seu salão de beleza e vovó fazia tudo em casa e dois dias da semana era faxineira na casa da senhora Ruth.

Eu não fazia nada, a não ser brincar e fazer minhas travessuras de criança. Mas a vida de travessuras e brincadeiras estava contada, porque a mamãe me matriculou na escola. Pensei que indo à escola tudo iria mudar e eu não mais poderia brincar. Mas no primeiro dia, na sala de aula, percebi que seria muito gostoso e foi mesmo.

Lembro-me das travessuras que me faziam dar muitas gargalhadas. Uma vez, quando cheguei atrasado e ao levar uma advertência da tia, era assim que chamávamos a professora, as meninas e os meninos começaram a rir do meu castigo que consistia em escrever quinze vezes no quadro negro: "Não vou mais chegar atrasado." Como fiquei com ódio! Então, no recreio, mastiguei um chiclete e coloquei nas páginas do livro da primeira mochila que vi na arquibancada da quadra de esportes da escola, na verdade

Eu estava vivendo muito bem. Mas, infelizmente, por inconseqüência, cometi um grande erro, sem precisar, que me colocou atrás das grades novamente. Este fato causou a separação definitiva entre eu e a Aline.

Hoje me encontro preso há quatro anos e isto está sendo uma grande lição em minha vida. Aprendi muito com tudo o que me aconteceu. Aqui, estou trabalhando e também estudando. O que eu mais sonho é terminar os meus estudos e tenho certeza que vou conseguir vencer. Estou para ir embora e encontrar minha família e o meu filho. Quero reconquistar tudo o que perdi. Tenho fé em Deus.

Jamisson Canide da Silva - EF

nem sabia se era de alguém da minha sala, mas fiz, amava uma travessura com gostinho de vingança.

Eu tinha o apelido de Zé Serelepe porque todos me achavam muito ligeiro e inquieto. Gostava mesmo quando chegava à escola e íamos brincar de esconde-esconde, pique e rela e cobra-cega. Quando brincava de cobra-cega eu entrava em cena com as travessuras, dando pistas e direções erradas, só para ver os meninos caírem nos degraus da arquibancada. Que perigo! Mas não tinha noção das conseqüências que isso podia causar. Ruim ou não, eu me divertia muito e só doía quando mamãe era chamada na escola, pois à tarde, em casa, ganhava umas palmadas e ainda tinha que varrer toda a casa e o quintal e ir para o quarto dormir sem assistir televisão, enquanto os outros assistiam. Quantas lembranças! Até hoje acho muito engraçado.

O tempo passou e quando completei quinze anos fui trabalhar como ajudante de serviços gerais em uma indústria de alimento. Deixei de estudar, não porque foi uma obrigação com o trabalho, mas porque relaxei mesmo. Já com vinte e um anos conheci uma garota que se chamava Suzelaine e sem pensar nas responsabilidades nos casamos e tivemos um filho, o Lucas. Não é porque sou pai coruja, mas ele é lindo e inteligente.

Tudo acabou quando nos envolvemos em um acidente, justamente no dia 1º de janeiro de 1990, vinte e sete dias após o nascimento do Lucas e ela não resistiu e morreu. Estou viúvo e meu filho mora, hoje, com minha mãe. É honesto e tem vinte anos. Algum tempo depois do acidente, conheci umas pessoas e com minha frustração comecei a beber e me envolver com a criminalidade. Comecei a traficar e roubar carros. Por causa disso acabei

preso e condenado a quarenta e três anos de prisão, por vários crimes. Já cumpri sete anos de reclusão e estou prestes a pleitear o regime semiaberto.

Hoje, sei que tenho um Deus que me fez ver que tenho uma linda família, meu amado filho e minha adorada mãe. Quero sair daqui e voltar a minha família que, mesmo com todos estes problemas, nunca me abandonou. Quero ser alguém novamente na vida. Tenho fé que vou conseguir.

Leonildo Wagner de Jesus - EM

EU SOU "ADALTO"

Nasci no dia 11/12/1967, em uma aconchegante cidadezinha do Norte do Paraná. Sou filho de lavradores humildes, porém, exemplos de pai e mãe. Comecei trabalhar aos sete anos de idade para um comerciante de confecções de calçados. Cresci no sítio mesmo, com meus pais e irmãos. Tive uma vida normal, trabalhava, jogava futebol, adorava festas e namorar.

Aos dezessete anos conheci alguém que viria, um ano depois, ser minha esposa. Alguém que, abaixo de Deus, sempre foi uma das pessoas mais importante da minha vida, pois eu a amei desde o primeiro olhar (Que olhar!). Eu era capaz de qualquer coisa por ela, e pensando sempre em lhe proporcionar conforto, eu mudava de residência e de cidade constantemente, pois financeiramente nunca fiz muito sucesso.

O tempo passava e Deus nos premiou com três lindas filhas. Três partes de um coração que hoje chora, dói e que eu já não sei se suportará todas as adversidades que me foram impostas, por uma série de erros e irresponsabilidades que cometi.

Nas nossas vidas o tempo passa velozmente e, entre ilusões e desilusões, podemos construir ou destruir o nosso futuro, eu infelizmente destruí o meu. Levado pela falta de Deus no coração, pelo alcoolismo, pela infidelidade matrimonial e servindo a deuses malignos e nojentos, que hoje me repugnam o estômago, cometi crimes arrepiantes

que custaram a mim, no dia 23/03/2009, uma vergonhosa prisão e uma condenação de cinquenta e cinco anos e quatro meses de reclusão.

Sofri todos os tipos de humilhação e discriminação que se possa imaginar. Fui lançado na cadeia como um ser qualquer e abandonado por amigos, parentes e família, me restou uma única irmã, a quem eu chamo de caçulinha e guerreira. Esta me visita constantemente na cadeia e, sendo assim, só me restava uma única alternativa, orar e buscar a Deus com todas as forças que ainda me restavam. Fui evangelizado por vários irmãos, dobrei os meus joelhos, rasguei meu coração e entreguei minha vida a Jesus. Hoje, ainda estou preso pelas grades que me cercam, mas aceitei Jesus como meu tudo em minha vida e fui batizado no dia 27/11/2010.

O tempo aos poucos vai passando. Hoje sou um cristão, e para testemunhar tudo o que o Senhor tem feito na minha vida, eu precisaria de um bom espaço neste livro, pois posso lhes assegurar que tudo que provém de Deus para o ser humano é para edificação.

Depois de dois anos e quase quatro meses preso e sem nunca mais ter visto minha esposa e nem minhas filhas, esta semana tive uma grande e doce surpresa. Fui chamado pela assistente social da unidade penitenciária para assinar a carteirinha de visita da minha esposa. Isto com toda certeza é obra de Deus na minha vida.

Estou com 43 anos de idade, sou conhecedor do bem e do mal e graças a Deus trabalho, estudo e participo de reuniões religiosas. Levo uma vida, posso dizer "quase normal", mas dentro de um sistema penitenciário, onde cumprio a minha pena, sem saber nem quando terei a oportunidade para ser livre outra vez. Algo importante eu

aprendi e gostaria de compartilhar: o dinheiro, a fama, o luxo, o sexo, as festas, os amigos, o crime, nada nos leva a lugar algum. O único e mais seguro caminho que nos proporcionará a verdadeira felicidade é o temor a Deus e a fidelidade a ele acima de tudo. Sou consciente disso e vou cumprir a minha pena até o dia que Deus quiser. E se Deus permitir, sonho em sair da prisão, fazer teologia e reconstruir minha vida com minha família e ser feliz novamente, pois ser honesto e consciente sempre será a melhor opção para termos uma vida completa.

Adalto José Paes- EF