



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

DANIELLE BIN DOS REIS

**O (RE)SIGNIFICADO DA LEITURA DE CONTOS PARA JOVENS E ADULTOS
PRIVADOS DE LIBERDADE**

**CASCADEL - PR
2015**

DANIELLE BIN DOS REIS

**O (RE)SIGNIFICADO DA LEITURA DE CONTOS PARA JOVENS E ADULTOS
PRIVADOS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Escrita: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Doutora Maria Elena Pires Santos

Cascavel - PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R299r

Reis, Danielle Bin dos

O (re) significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. /Danielle Bin dos Reis.— Cascavel, 2015.

152 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.(re)significação da leitura. 2. Contos - leitura. 3. Educação prisional. I. Santos, Maria Elena Pires. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 808.831

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

DANIELLE BIN DOS REIS

**O (RE)SIGNIFICADO DA LEITURA DE CONTOS PARA JOVENS E ADULTOS
PRIVADOS DE LIBERDADE**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Profa. Dra. Diana Araújo Pereira
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
1º membro titular

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular

Cascavel, 08 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho

Primeiramente a Deus que tem sempre habitado em
meu ser, dando-me forças;

Aos meus pais, Elenita e Jorge, cuja maior
herança foi a educação e os estudos que me
proporcionaram;

Ao meu amado marido, Ed Carlos que está sempre
ao meu lado;

Aos meus queridos filhos, Wagner, Beatriz e Gabriel
que têm sido também a razão de meus esforços.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Maria Elena Pires Santos pela orientação durante esses dois anos de pesquisa que, apesar da distância, sempre esteve disposta a auxiliar-me. Principalmente por ter me escolhido como aluna, ao conhecer meu tema. Também, por ter sensibilidade em relação à educação na prisão e a essa parcela da população que acaba sendo marginalizada socialmente. Meu sincero agradecimento por sempre ter confiado em mim, até quando eu mesma duvidei. Fica seu exemplo de humanidade e de amor pelas pessoas.

À CAPES / CNPq pela concessão da bolsa durante o período de pesquisa.

Às professoras doutoras que aceitaram o convite em fazer parte dessa banca de mestrado.

À amiga e colega Renata Zucki pela atenção, paciência e sugestões nos momentos de indecisão. Colega que compartilhei o estudo, publicações em revistas e comunicações em eventos. Presença que irá fazer falta, com certeza, em outros momentos da vida e, por isso, será lembrada com carinho.

A todas as professoras desse programa de mestrado, pois ministraram disciplinas realmente necessárias para minha formação como docente. Os conhecimentos teóricos aprendidos faziam-me falta, mesmo sem dar-me conta, e modificaram minha prática em sala de aula. Meus agradecimentos a essas professoras doutoras do Ensino Superior que dialogaram constantemente conosco, suas alunas, professoras de colégios públicos do Ensino Fundamental Fase I, II e médio. Considero esse diálogo imprescindível para que haja de fato uma melhoria do ensino nas escolas.

Aos alunos privados de liberdade da penitenciária a qual leciono desde 2005 que, com muito entusiasmo e dedicação, participaram das aulas, mostrando-se diariamente abertos à aprendizagem. Suas curiosidades e interesses também motivam minha fé e meu posicionamento em acreditar no ser humano e em mim mesma.

À secretária Cristina M. Santos Nicolau (a Cris) do programa de Mestrado Profissional em Letras por ter, com profissionalismo e com carinho, prestado seus serviços, tirando minhas dúvidas. Por muitas vezes, ajudou-me na atualização de meus dados na plataforma do currículo *Lattes*.

Por fim, e talvez, os mais importantes, aos meus pais que, mesmo agora distantes, são o alicerce de muito do que hoje sou. Ensinaram-me principalmente o valor dos estudos, cobraram-me dedicação e incentivaram-me a nunca parar de estudar. No mínimo, o curso superior seria minha obrigação para com eles. Agora, concluo mais uma importante etapa, o curso de mestrado.

“[...] da mesma maneira que o santo e o justo não podem elevar-se acima do que há de mais elevado em vós. Assim o perverso e o fraco não podem descer abaixo do que há de mais baixo em vós. E da mesma forma que nenhuma folha amarelece senão com o silencioso assentimento da árvore inteira, assim o malfeitor não pode praticar seus delitos sem a secreta concordância de todos vós. Como uma procissão, vós avançais juntos para vosso Eu-divino. Vós sois o caminho e os que caminham. E quando um dentre vós tropeça, ele cai pelos que caminham atrás dele, alertando-os contra a pedra traiçoeira. Sim, ele cai pelos que caminham adiante dele, que embora tenham o pé mais ligeiro e mais seguro, não removeram a pedra traiçoeira (GIBRAN, s.d, p. 38).”

Gibran Khalil Gibran

REIS, Danielle Bin. **O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade**. 2015. 152 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras - Proletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

O tema desta dissertação surgiu de minhas inquietações como professora de Unidade Penal, lecionando Língua Portuguesa para alunos privados de liberdade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inserida nesse contexto, reflito sempre sobre o tema da leitura e preocupo-me em como motivá-los a uma prática constante. Delimitei meu tema de pesquisa na leitura do gênero literário conto. Justifico a escolha pela narratividade, característica do conto, como diálogo permanente com a vida. O conto emociona e estimula discussões de ideias. O objetivo geral de pesquisa que proponho é a (re)significação da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. Como (re)significado, entendo uma nova leitura com posicionamentos e um significado que extrapole o discurso do texto e interaja com a vida e com as outras pessoas. Alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: Como incluir, nas práticas pedagógicas, uma concepção sociointeracional da leitura como prática social? Como propor práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno (re)significar o conto lido? Como, a partir da leitura dos contos, motivar a escrita, dando voz a esses alunos? Inicialmente, fiz um breve embasamento teórico sobre a literatura como direito humano, imprescindível no processo de humanização das pessoas, dialogando com autores como Candido (2004) e Cosson (2012). Na fundamentação teórica, busquei analisar as variadas concepções de leitura, baseando-me em Bakhtin (2003); Koch e Elias (2012); Solé (1998) e Geraldi (1997). Como concepção de leitura para respaldar tanto as aulas ministradas, como a análise dessas, elegi uma concepção sociointeracional e da leitura como prática social. Para tanto, os autores com que dialogo são: Rojo (2004); Kleiman; Moita Lopes (1995) e Fairclough (2001). O método de pesquisa centrou-se nas orientações da Linguística Aplicada, seguindo uma abordagem qualitativa-interpretativista. Para tanto, realizei um projeto de intervenção didática na perspectiva proposta por Gasparin (2012), ou seja, o Plano de Trabalho Docente (PTD). A análise das aulas foi realizada por meio de meu diário de campo e das produções escritas dos alunos. Como resultado, a aplicação das aulas mostrou as vozes dos discentes tanto na oralidade (nos momentos de escuta de suas interpretações) como nos momentos de escrita em que os alunos produziram outros contos, poemas, frases e ilustrações. Os discentes puderam (re)significar a leitura dos contos lidos de acordo com as relações estabelecidas com suas impressões do mundo, assim como ouvindo os próprios colegas e percebendo que podemos tecer compreensões diferentes sobre o que lemos. Dessa forma, os alunos estendem essa continuidade de significados para fora da esfera escolar e isso implica na leitura como prática social.

PALAVRAS-CHAVE: (re)significação da leitura, leitura de contos, educação prisional.

REIS, Danielle Bin. **The (re)signified of reading stories to young people and adults deprived of freedom.** 2015. 152 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ABSTRACT

The theme of this dissertation came from my concerns as a teacher of Criminal Unit, teaching Portuguese for private students of freedom in the form of Education of Young and Adult (EJA), always reflect on the theme of reading and worried me in how to motivate them a constant practice. The research topic was defined in reading the literary genre tale. Justify the choice of narrative, tale feature as a permanent dialogue with life. The tale excites and stimulates ideas in discussions. The research geral objective I propose is to (re)signification of reading stories to young people and adults deprived of freedom. How to (re)signified, I understand a new reading with positions and a meaning that goes beyond the text of the speech and interact with life and with others. Some questions guided this research: How to include in the pedagogical practices, sociointeractional reading conception as social practice? How to propose pedagogical practices that enable the student to (re)signify the story read? As from the reading of short stories motivate writing, giving voices to these students? Initially, I made a short theoretical base on literature as a human right, essential in the process of humanization of people, dialoguing with authors such as Candido (2004) and Cosson (2012). In theoretical basis, I sought to analyze the different conceptions of reading, based on Bakhtin (2003); Koch and Elias (2012); Sole (1998) and Geraldi (1997). As conception of reading to support both classes taught, as the analysis of these, I have chosen one sociointeractional and reading as a social practice design. For this purpose, the authors that dialogue are: Rojo (2004); Kleiman; Moita Lopes (1995) and Fairclough (2001). The research method focused on Applied Linguistics guidelines following a qualitative-interpretative approach. To this end, I performed a didactic intervention project in the perspective proposed by Gasparin (2012), in other words, the Plan for Teaching Work (PTD). Analysis of the classes was carried through my diary and student written productions. As a result, the application of lessons shows the voices of the students in both oral (in listening moments of his interpretations) as in times of writing in which students produce other stories, poems, phrases and illustrations. The students were able to (re)signify the reading of tales read in accordance with the relations established with their impressions of the world, as well as listening to their own colleagues and realizing that we can weave different understandings about what we read. Thus, students extend this continuity of meaning out of school sphere and this implies the reading as a social practice.

KEY-WORDS: reading (re)signification; read of tales, prison education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Narrativa e enredo.....	69
Quadro 2 – Conto.....	69
Quadro 3 – Literatura.....	70
Quadro 4 – Ficção.....	71
Quadro 5 – Os elementos da narrativa.....	72
Quadro 6 – Os elementos do enredo.....	73
Quadro 7 – Literatura.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PTD - Plano de Trabalho Docente

LA – Linguística Aplicada

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

SEED – Secretaria de Estado e Educação

SESP – Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária

DEPEN – Departamento Penitenciário Paranaense

LEP – Lei de Execuções Penais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO.....	22
1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	27
1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	30
1.3 A LEITURA DA LITERATURA.....	39
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
2.1 PERSPECTIVA / ABORDAGEM TEÓRICA.....	47
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	49
2.3 A ÉTICA NA PESQUISA CIENTÍFICA.....	51
2.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	53
2.5 METODOLOGIA DIDÁTICA: PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	55
2.6 GERAÇÃO DE REGISTROS.....	59
2.7 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	63
3 PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	65
3.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO.....	66
3.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	67
3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO.....	68
3.4 CATARSE - NOVA FORMA DE ENTENDER A PRÁTICA SOCIAL.....	77
3.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO.....	77
4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO.....	79
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	79
4.2 O GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO.....	81
4.3 PRÁTICA SOCIAL INICIAL – A LEITURA NA PRISÃO.....	84
4.4 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DAS AULAS.....	88
4.4.1 Prática Social Inicial do Conteúdo.....	88
4.4.2 Problematização.....	91
4.4.3 Instrumentalização.....	95
4.4.4 Catarse - Nova forma de entender a prática social.....	107

4.4.5 Prática Social Final.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE 01 - CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA AOS DIRETORES.....	120
APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS DISCENTES.....	122
ANEXO 01 – PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS.....	124
ANEXO 02 – PRODUÇÕES DE TEXTOS COM ILUSTRAÇÕES.....	138
ANEXO 03 – PRODUÇÕES DAS CAPAS DO LIVRO.....	147

INTRODUÇÃO

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela), o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

As palavras de Candido (2004), na epígrafe, fazem-nos refletir sobre a grandeza da literatura no processo de humanização pela qual as pessoas passam no decorrer de suas vidas. Tal processo só pode ser compreendido no universo da cultura e do social. Tornamo-nos humanos na vivência em sociedade e no relacionamento com os outros. O autor usa com mestria as palavras definindo qualidades humanas a desenvolver. Em especial, destaco a capacidade de penetrar nos problemas da vida, considerando a percepção da complexidade do mundo e das pessoas. A propósito disso, a literatura, amplia nossa capacidade de percepção desse universo humano, pois encontramos-nos com personagens que na ficção vivenciam histórias, problemas e angústias. Ficamos do lado de fora, observando. Entretanto, é nesse ponto que podemos desfrutar de um saber e de um sentir únicos presentes na literatura. Estamos diante da dimensão do humano, em plena observação, sem envolvimento reais e sem perigos. E, ainda, saímos da literatura com outra forma de “ver” e vivenciar nosso cotidiano, repletos da complexidade dessa experiência.

Apesar dos acontecimentos ocorrerem no campo da ficção, as histórias evocam sentimentos e paixões que trazemos conosco, nos movimentam internamente e nos deixam marcas. Um bom ficcionista consegue imbuir seus personagens de características muito parecidas com as vividas por nós no mundo real. E, ao nos identificarmos com essas personagens, aprendemos com elas a entender um pouco mais sobre nossa humanidade, história e cultura. Percebemos que não somos os únicos a sentir, a sofrer ou a ser feliz. Ainda de acordo com Candido (2004), a natureza humana é contraditória, pois ser humano é ter dentro de si tanto defeitos que nos envergonham como virtudes que nos fazem ser pessoas melhores e mais solidárias com os outros. Sobre essa complexidade, Lispector

(1998, s.p) diz: “o que o ser humano mais aspira é torna-se humano” - frase que revela um paradoxo, já que mesmo sendo humanos, temos que nos tornar humanos. Então é porque não somos, de fato, mas temos capacidade, potência para ser. Nossa humanidade existe enquanto embrião. Candido (2004) cita, na epígrafe dessa introdução, características de humanidade que a literatura pode ajudar a desenvolver em nós, já que ela (a literatura) pode ser vista como um ensaio da vida humana, aberta, disponível para que possamos enxergar, sentir e perceber um pouco mais como somos, como os outros são e como o mundo social é.

Com essa concepção e reflexão sobre a literatura, proponho a leitura de contos no ensino para refletir sobre o (re)significado que essa leitura pode contribuir para os alunos participantes. Quando utilizo o termo “(re)significado”, quero chamar a atenção para o fato de que, como seres humanos, significamos o mundo de que fazemos parte para, dessa forma, dar a ele um sentido para nós mesmos. E esse significar é bastante subjetivo, porque depende de como cada um de nós vive suas próprias histórias, seus sentimentos, como realiza as suas escolhas e como faz suas leituras do mundo. É claro que nossa trajetória de vida influencia sobre quem somos. A capacidade de ressignificar, com o prefixo (re) entre parênteses, nos lembra que, como seres humanos que vivemos em sociedade, estamos sempre sujeitos à mudança. Os significados que damos aos fatos, às nossas “realidades” vão sendo acrescidas pelas novas experiências e pelas experiências de outras pessoas. Inclusive pela experiência da literatura. Dessa forma, nesse (re)significar fica implícito o convite à mudança e à constante renovação de quem somos.

Segundo Jouve (2002), no contato com o texto literário, o leitor encontra um sentido e um significado. São dois níveis de compreensão, entretanto, diferentes. O sentido está ligado à linearidade do enunciado, enquanto que o significado depende de como cada leitor interage com aquilo que lê, por isso a significação é subjetiva. É, por assim dizer, uma retomada da própria condição da vida pessoal, de experiências vividas, de ideias sobre o mundo que permitem ao leitor encontrar, ou não, uma significação naquilo que lê.

Para esse contato imprescindível com a leitura e com o texto literário, os sujeitos de pesquisa são os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão privados de sua liberdade em uma Penitenciária. Esta instituição penal atende a indivíduos do sexo masculino com idade mínima de 18 anos. Alguns já foram julgados pela lei, enquanto outros estão esperando pelo julgamento. Por isso,

escolhi “olhar” a literatura sob seu aspecto humanizante, para proporcionar, justamente para essas pessoas, apartadas da sociedade temporariamente, um momento de reflexão e de repensar sobre a vida. Todavia, sem foro moralista, pois a literatura convida a todos nós, em liberdade ou na prisão, para esse “passear” no humano que está envolto em virtudes, defeitos e contradições. E é o conhecer-se a si mesmo, nessa imensidão, que nos faz sermos considerados por nós mesmos como humanos, apenas humanos. Segundo Candido (2004), de maneira ampla, podemos chamar de literatura:

[...] todas as criações de toque poético, ficcionais ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004 p. 174).

Ainda, de acordo com Candido (2004), a literatura é um direito humano, pois possibilita o acesso à cultura, à reflexão e a um conhecer-se a si mesmo. Prescindir dela seria negar às pessoas a possibilidade de um desenvolvimento intelectual, tendo em vista que as sociedades devem pensar em direitos que vão além das necessidades materiais de existência. Todos nós temos precisão do sonho, da ficção e da fabulação. Nesse sentido, precisamos viver, conhecer e contar histórias que nos revelem a nós próprios. Foi nesse sentido que fiz a escolha do gênero conto, haja vista que esse traz a narrativa, seus personagens, seus temas, seu enredo, enfim, uma “réplica” dos conflitos, das necessidades e dos desejos humanos.

O conto como gênero literário é de difícil definição, já que os teóricos apresentam algumas complexidades que dificultam a chegada a um denominador comum sobre ele. Por isso, fazer uma definição fechada não é o objetivo desse escrito, e sim avaliar a relevância deste gênero para o estudo em sala de aula.

Segundo Gotlib (2006), o conto tem uma forma breve de contar a estória, economizando os meios narrativos que são construídos tendendo “a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição (GOTLIB, 2006, p.82).”

Tendo em vista essas considerações sobre o conto, justifico ainda a sua escolha por sua brevidade em comparação ao romance, já que em sala de aula podemos ler mais de um conto em sua integridade. Comparando-o ao gênero

poema, preferi o conto pela sua característica de narratividade específica, apesar de muitos poemas também conterem esse elemento. Todavia, a linguagem poética e a construção estética estão presentes no conto, conferindo a ele, em suma, tanto a narratividade como a poesia. Além disso, as suas histórias trazem para perto de nós o cotidiano da vida, as dúvidas, as vitórias, as promessas, as reflexões. Viver o conto é parecido com viver a vida. Somos, desde criança, instigados a ouvir histórias, sejam baseadas na vida real das pessoas ou nos contos de fadas, folclores e mitos.

Nesse cenário, ciente que os discentes a serem atendidos e observados em aula são apenados de uma penitenciária, convém refletirmos sobre algumas considerações sociais. Como afirma uma frase conhecida de Nelson Mandela: “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”. Isso nos faz pensar sobre o sistema prisional que temos construído em nosso país. Um sistema penitenciário altamente punitivo, repreensivo, que se preocupa demasiadamente em manter o apenado distante da sociedade, marginalizando-o ainda mais do que quando este estava em liberdade.

Convém partir do pressuposto de que esses presos vivem em nossa sociedade capitalista, a qual é altamente excludente, tendo em vista que não permite a todos os meios materiais necessários a uma vida digna que ofereça o acesso à educação, ao lazer e à literatura. Cada qual “luta” por seu espaço com o conhecimento e com a educação que aprenderam em suas histórias de vida. Por isso, faz-se necessário perguntar: de que sociedade os atuais apenados fizeram parte antes de serem encarcerados? Dessa forma, completando o questionamento de Nelson Mandela, é importante indagar como uma nação trata os seus presos.

Resende (2011), ao pesquisar histórias de vida de presos condenados, esclarece que é importante dar voz para os excluídos, voz, às vezes, silenciada por um aparato de correção, de reformação e de normatização, que é a instituição prisional. Ao serem excluídos socialmente, são incluídos no quadro institucional da prisão para serem “reeducados” e normalizados de acordo com o sistema. É o que Resende (2011) nomeia de “inclusão pela exclusão”. A prisão enquadra o preso em um esquema de reformulação de sua existência, chegando ao extremo de ele próprio restringir sua vida ao tempo em que está preso. Dessa forma, ele assujeita-se à condição de preso, sente-se “um preso”, anulando-se de sua condição humana, ou seja, preso no sistema carcerário e isolado da vida social.

Problematizando o exposto, acredito que uma forma digna de buscar um tratamento penal perpassa pela educação e pelo trabalho. Por esse motivo, ao lecionar em uma Unidade Penal, sempre busquei formular questionamentos que visem a contribuir com o apenado, para que esse possa, talvez, retornar à sociedade de uma forma diferente daquela que entrou na prisão.

A motivação inicial desse trabalho surgiu durante os anos em que leciono a disciplina de Língua Portuguesa em uma Penitenciária de minha cidade, desde 2005. Questiono de que maneira o acesso à leitura poderia interferir nas vidas dos apenados e transformar as suas convicções. Foi por meio de reflexões como esta, que cheguei ao problema norteador dessa dissertação de mestrado: O (re)significado da leitura de contos para esses sujeitos que, no momento, estão privados de liberdade. Aprofundando essa questão, indagá-los se no cárcere, neste momento de maior ociosidade, a leitura de contos surge como algo de maior significância. E, como docente, preciso também questionar de que forma e com quais metodologias e estratégias poderia tratar a leitura de contos com o intuito que de esta faça sentido para esses alunos tão iguais aos outros e, ao mesmo tempo, completamente diferentes em suas necessidades, para que se sintam verdadeiramente como parte da sociedade à qual retornarão, pois, deveria ser esse um objetivo de toda a sociedade: que eles voltem melhores. Assim, entendemos porque Nelson Mandela reforça tanto a necessidade social de voltarmos nossa atenção para essa parcela da população tão oprimida e, por vezes, pouco visível para a maioria dos brasileiros.

A pesquisa aqui realizada também surge do anseio em buscar justificativas contra os preconceitos sociais que existem em relação à situação em que o apenado se encontra no momento da prisão e, principalmente, em seu egresso à sociedade. É necessário refletir, antes de tudo, que somos seres historicamente construídos nas inter-relações sociais. Temos uma histórica única, e reagimos diferentemente em situações problemáticas.

De nada resolve culpabilizar alguém pelos seus erros, pois raramente queremos entender sua história pessoal. Todavia, não se trata de defender aquele que comete um crime contra outro ser humano. Trata-se de não julgar, pois o apenado já foi julgado e está pagando pelo seu crime. Ao invés disso, pode-se argumentar sobre a importância e o papel da educação nas Unidades Penais e principalmente sobre a leitura, especificamente a leitura de contos.

Considerando o exposto, o problema norteador desta pesquisa é investigar quais os (re)significados construídos na leitura de contos por esses alunos.

Com base nisso, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que forma incluir nessas práticas pedagógicas, uma concepção discursiva da leitura como prática social, ampliando a compreensão leitora e a criticidade no processo da leitura de contos?
- b) Como propor práticas pedagógicas que promovam o (re)significado da leitura de contos para esses discentes?
- c) Como motivar os alunos a partir da leitura de contos à produção escrita por meio dos gêneros diversos como: poema, conto e aforismo?

Uma ressalva importante que se faz necessária é que o gênero poema já foi apresentado e trabalhado com os alunos em outras aulas anteriores, que foram preparadas já pensando na aplicação deste projeto.

Com o intuito de responder a primeira questão (De que forma incluir nessas práticas pedagógicas, uma concepção discursiva da leitura como prática social, ampliando a compreensão leitora e a criticidade no processo da leitura de contos?), o primeiro capítulo desta dissertação apresenta uma fundamentação teórica que serve de base conceitual para a elaboração de um projeto didático a ser implementado em sala de aula. É necessário que nós, docentes, tenhamos estudos aprofundados sobre o processo da leitura para que, dessa forma, nosso conhecimento reverta-se em uma boa prática em sala de aula.

A propósito disso, discuto no primeiro capítulo as várias concepções de leitura que foram surgindo ao longo do tempo e que estão implicadas em uma concepção de linguagem. Algumas dessas concepções consideram diferentes focos, priorizando ou o autor, ou o leitor, ou o próprio texto no processo da leitura. Como a leitura é um processo amplamente complexo e de inesgotável estudo, elegi uma concepção sociointeracionista da leitura, pois essa considera a interação entre autor-leitor-texto, intermediados pelo aspecto social que está implicado nas condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. Baseada em Bakhtin (2003), analiso a língua em uma concepção discursiva, que considera o discurso em uso efetivo pelos interlocutores e como atitude que transforma a realidade em que se vive sempre em um processo de influências de um enunciado sobre o outro, que tem um caráter histórico e social que não deve ser desconsiderado no processo de leitura. A leitura como prática social surge nesse

contexto em que ela não pode ser descontextualizada de seu meio e das finalidades e práticas sociais em que está inserida. Essa prática pode ser entendida como o lugar, a ação efetiva que o gênero discursivo ocupa no mundo, ou seja, considerar que um enunciado, seja escrito ou oral, existe em função de uma finalidade na sociedade. Cientes disso cabe a nós, professores de português, conseguir aproveitar situações concretas e sociais para fazer valer o ensino da leitura nas aulas. A leitura entendida como uma prática social é teorizada com a contribuição de autores como Rojo (2004), Moita Lopes (1995), Fairclough (2001) entre outros. Para finalizar esse capítulo, trago reflexões sobre a literatura e a sua função na sociedade como um direito humano. Negá-lo seria retirar das pessoas a imaginação, a reflexão e a apreciação estética que a linguagem na literatura possibilita. Função essa, que permite aos leitores desfrutar da língua compreendendo mais sobre o mundo e sobre si mesmos. As pessoas precisam daquilo que a literatura tem a oferecer. Os autores citados nesse diálogo são: Todorov (2014); Rosenfeld (1976); Barthes (1977); Petit (2009); Candido (2004) e Cosson (2012).

O segundo capítulo é a explanação sobre a metodologia da pesquisa cuja base teórica é a Linguística Aplicada, a qual entende o estudo da língua em uso efetivo na sociedade. O tipo de pesquisa é de base qualitativa-interpretativista, que possibilita uma participação mais efetiva do pesquisador interpretando dados criteriosamente, mas também sem negar o aspecto subjetivo de sua avaliação. O método do trabalho é de cunho etnográfico, pois privilegia a observação dos sujeitos da pesquisa em seu ambiente natural e envolve avaliações subjetivas de seus participantes. Também escolhi como método a Pesquisa-Ação, que tem sido amplamente usada no ensino e que privilegia tanto a teoria como a prática. Acrescento, ainda, que o método didático usado é a Proposta de Trabalho Docente (PTD), de Gasparin (2012), que se baseia na proposta pedagógica de Dermeval Saviani. Essa proposta pretende partir da prática social inicial dos alunos sobre o conteúdo proposto para chegar a uma prática social final que é a transformação que o conhecimento pode realizar na vivência social desses educandos. Dessa forma, os alunos podem compreender por que aprendem o que aprendem.

Como instrumentos de geração de dados, escolhi aqueles que são próprios de uma sala de aula: as atividades de produção de texto que os alunos fazem nas oficinas, assim como as expressões orais na interpretação dos contos. Também, faço uma análise do perfil da trajetória de leitura dos alunos, por meio de um questionário

aplicado no início do projeto que consta nas atividades didáticas. Além disso, apresento o funcionamento da biblioteca dessa unidade penal. Esses dois últimos dados são importantes porque se relacionam com a importância, ou não, da leitura para o apenado. E como as aulas ministradas estimulam a leitura do gênero conto, a prática constante da leitura é um dado importante a considerar. Outro instrumento de geração de dados é a análise documental de um capítulo do livro didático utilizado em sala de aula que trata da leitura de contos. Essa escolha deve-se à importância de perceber e analisar as limitações que os materiais didáticos apresentam, verificando-o à luz da concepção de leitura como prática social. A proposta de intervenção produzida tem também como finalidade substituir ou completar esse capítulo do livro didático a partir das considerações feitas nesta pesquisa

A partir da leitura de contos, que é o momento de sensibilização tanto em relação ao tema quanto à linguagem literária, os alunos foram convidados a produzirem, por meio da escrita de gêneros, poemas, aforismos, ilustrações e contos, revelando, dessa forma, a sua interpretação sobre os contos lidos.

Para realizar a análise dos resultados, faço uso do diário de campo que registra diariamente as minhas observações como pesquisadora e professora, e as contribuições dos educandos que são os apenados de uma penitenciária na cidade de Cascavel na qual leciono.

O terceiro capítulo é uma possibilidade de resposta à segunda pergunta de pesquisa: como podemos propor práticas pedagógicas que promovam o (re)significado da leitura de contos para esses discentes? Essa resposta deve ser oportunizada na prática de sala de aula, por isso é uma Proposta de Intervenção Pedagógica, um plano de aula com carga horária de vinte e cinco horas/aula. O conteúdo trabalhado é a leitura de contos, e tem como finalidade a aplicação prática de todo o arcabouço teórico da leitura como prática social e como objetivo geral compreender qual o (re)significado da leitura de contos para esses alunos.

Para a seleção dos contos, foi considerada a posição de Cosson (2012) sobre a literatura, para quem essa funciona como um sistema complexo composto por outros sistemas. Se, por um lado valoriza-se o cânone, o conjunto de obras valorizadas culturalmente, outros valores também devem ser buscados nas obras literárias. A atualidade do conto é uma característica a ser considerada, pois representa que o conto tem significado para o leitor em seu tempo, independente da data de publicação da obra. Essa será sempre atual se for plena de significado para

a vida dos leitores em qualquer tempo. Outro critério é a diversidade das obras porque permite formas diferentes de representar o mundo por meio da literatura. Nesse caso, didaticamente, organizei a ordem dos contos que pudesse ter uma evolução na complexidade dos temas, na linguagem e nos elementos da narrativa, com base na minha experiência de dez anos com esses alunos.

Para tanto, foram escolhidos quatro contos de autores brasileiros, dispendo de temas atuais com a finalidade de que despertem o interesse dos discentes. O primeiro conto, “A barata Matilde”, de Ulisses Tavares, tem uma temática feminista e de valorização da mulher. Esse primeiro conto traz uma linguagem simples, porém metafórica. É o conto mais curto apresentado aos alunos neste projeto. O segundo conto, “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, diferente do anterior e dos outros que virão, tem o foco narrativo de primeira pessoa. Nesse conto, pode-se observar o fluxo do pensamento da personagem narradora. Foi escolhido justamente por apresentar uma mudança do foco narrativo e, dessa forma, uma das características dessa narração é questionar o narrador e perceber seus sentimentos enquanto conta a história. O terceiro conto, “A Caolha”, de Julia Lopes de Almeida, tem como temática o preconceito dentro de uma sociedade que estipula culturalmente os valores sociais. Esse conto também revela e destaca o amor materno. Esse é o conto mais longo e com uma linguagem mais formal e erudita.

O quarto e último conto, “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, é um conto diferente de todos os demais porque tem o elemento do fantástico, da magia e da ficção. Com uma linguagem totalmente metafórica, dialoga com a realidade e tem como um dos temas a figura da mulher e sua dependência ao homem para sua felicidade. Com uma estrutura de conto de fadas, subverte os padrões conservadores do amor romântico de viver felizes para sempre. Tema que possui atualidade, contudo, em uma linguagem não de fácil acesso. Enfim, todos os contos escolhidos, por meio da linguagem, provocam profunda compaixão do leitor pelas personagens, assim como levam a reflexão e fomentam discussões de ideias.

Além da leitura de contos, o projeto didático propõe estimular a produção escrita. Tendo em vista que apenas ler e analisar os contos não contempla a apreciação da literatura que, de acordo com Cosson (2012), é uma prática e um discurso. Segundo esse autor, cabe ao professor levar seus alunos além do simples consumo dos textos literários. Por meio da literatura, somos estimulados a refletir sobre o mundo e sobre as relações, muitas vezes conflituosas, entre os seres

humanos. Por isso, ler literatura faz mais sentido quando ganhamos voz e a partir dela temos algo a dizer. Para tanto, as aulas foram apresentadas em forma de oficinas, nas quais o objetivo foi aprender a fazer, fazendo. Dessa forma, destaco o caráter prático da atividade, indo além da leitura ou da explanação oral do professor ou dos alunos. Assim, a escrita passa a ser a forma de registro do conhecimento, para tanto, os discentes foram convidados a expressar o ressignificado dos contos por meio de poemas, de ilustrações e até da criação de outros contos. O objetivo da escrita, nesses momentos, não foi a “boa escrita” no sentido de utilizar os contos lidos como modelos, mas sim como oportunidade de expressar aquilo que cada conto ressignificou para o aluno. Além do texto escrito, a oralidade também foi privilegiada nessa etapa como estímulo ao debate e ao respeito à opinião de cada discente.

Já no quarto capítulo, faço uma análise das aulas aplicadas. Para responder aos problemas de pesquisa levantados anteriormente, relatei o andamento das aulas, a metodologia, as fundamentações teóricas que as embasam e também a participação constante dos alunos. Inicialmente, apresentei o funcionamento da biblioteca prisional e verifiquei a constância de seu uso pelos apenados dessa unidade. Também analisei um capítulo de livro didático utilizado em Língua Portuguesa que trata do gênero conto, para observar seus limites, possibilidades e, até mesmo, a necessidade de um projeto didático como este que produzi para os alunos apenados. Em uma segunda parte desse capítulo, relatei e analisei as aulas aplicadas à luz das teorias apresentadas, com o intuito maior de perceber como os alunos (re)significavam os contos lidos e como registram isso em produções de poemas, contos, aforismos e ilustrações.

1 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

Este capítulo refere-se a um aprofundamento teórico sobre o processo da leitura em uma visão sociointeracionista e discursiva que considera como primordial seu caráter social, ou seja, a leitura como prática social. Neste capítulo, proponho iniciar a reflexão sobre a primeira questão proposta na introdução, que é compreender de que forma incluir, nas práticas pedagógicas, uma concepção discursiva da leitura como prática social, ampliando a compressão leitora e a criticidade no processo da leitura de contos. A leitura é um processo dinâmico que engloba o leitor, o texto e o autor. Questionar como cada uma dessas partes interage para chegar até a interpretação de um texto, leva-nos à reflexão sobre concepções diferentes de leitura. Precisamos compreender melhor como, no ato da leitura, o leitor interage com o que lê utilizando suas capacidades e, dessa forma, como ele constrói significados. A leitura como prática social, aprofunda o ato de ler ao considerar a interferência social nesse processo quanto às suas finalidades, contexto, circulação e leitores. A base teórica discutida neste capítulo embasa o professor de teorias para efetivar uma prática da leitura mais crítica em sala de aula.

Além disso, como o conto é um gênero literário, este capítulo traz uma seção sobre a literatura e a sua importância na contribuição para a humanização das pessoas. Nas palavras de Candido (2004), a literatura é um direito humano.

Uma formação adequada do docente pressupõe teoria que é conseguida por meio de leituras, estudos e pesquisas. Inicialmente, é possível promover a ampliação da capacidade leitora e crítica dos educandos em relação à leitura de contos. Por isso, é imprescindível que o docente tenha perfeita clareza sobre muitos aspectos no que concerne a esse processo tão complexo como é o da leitura. Acredito ser essencial fazer um estudo sobre as variadas concepções de leitura que influenciam o educador e o educando. Conhecer as possibilidades e as limitações de cada concepção, como um processo histórico de construção de conhecimento, é o que almejo ao estudar o assunto. O aprofundamento teórico repercute, sem dúvidas, na prática docente.

Compreendendo essas variadas concepções, chega o momento de o docente posicionar-se em relação a uma concepção que mais aprofunde o processo da leitura. Dessa forma, elegi a concepção sociointeracionista da leitura, tendo em vista

seu aspecto como prática social. Isso não quer dizer que as demais concepções possam ser descartadas. Todavia, é necessário, portanto, perceber os avanços e as contribuições de cada uma na evolução dos estudos propostos por teóricos e pesquisadores.

Quando falamos em leitura, a primeira ideia que surge é que estamos nos referindo apenas ao texto escrito. Contudo, referindo à célebre frase de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Como leitura de mundo, a noção de leitura amplia-se para uma compreensão de tudo que nos cerca. Aprendemos muito cedo a “ler” o mundo, antes mesmo que soubéssemos as letras. Dessa forma, compreendemos que nossa atitude de interpretar o mundo que vivemos, também é uma forma de leitura. A maneira como construímos o significado para as coisas, valorizamos, ou não, o que nos chega, julgamos como certo e errado e, por fim, como fazemos nossas escolhas, são leituras que aprendemos muito antes de ler o texto escrito.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que Paulo Freire, como alfabetizador de adultos, conhecia a importância de valorizar o conhecimento, ou seja, as leituras de mundo que seus alunos, quando ainda analfabetos, traziam consigo. Como esta dissertação trata do ensino para jovens e adultos, apesar de não serem analfabetos, cabe considerar que esses carregam consigo um conhecer o mundo diferente daquele da criança que aprende a escrever na idade correspondente na escola. Dessa forma, considerar valiosas as “leituras” que os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) trazem consigo é condição imprescindível para estimulá-los a ler outros textos (escritos). Até porque, parafraseando Paulo Freire, a leitura de um amplia a leitura do outro, ou seja, a leitura de mundo amplia a leitura da escrita e vice-versa.

Assim como a leitura faz parte da visão de mundo das pessoas, também está presente culturalmente na humanidade dependendo do momento histórico e dos conhecimentos acumulados por um povo. De acordo com Martins (2012), estamos muito presos a um conceito de cultura ligado à produção escrita. Esse conceito foi criado historicamente pela supremacia do código da escrita em relação a outros tipos de linguagem. Até mesmo porque, quando se fala em leitura, facilmente nos vêm à mente os livros. Também a educação escolar chama para si o tema leitura. Ademais, isso se deve a conceitos das classes sociais hegemônicas que buscam na

elitização da cultura um meio de reafirmar sua supremacia social, política e econômica. Todavia, a escola também pode explorar outras fontes e linguagens para tornar a leitura mais enriquecedora, atraente e contextual para os educandos. Conforme afirma Martins (2012):

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, a diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Contexto esse que permanece aberto a inúmeras leituras (MARTINS, 2012, p. 28).

Para Martins (2012), a leitura é um processo abrangente em que o leitor participa utilizando várias capacidades com o objetivo de dar sentido às diversas linguagens que podem configurar o texto (oral ou escrito), como, por exemplo, o gesto, o som, a imagem ou a palavra. Apesar disso, é importante salientar que, segundo a autora, como a escrita acabou se impondo e é por meio dela que o ato de ler se institui, cabe valorizar seu significado em nosso mundo letrado. Por isso, consideramos de forma específica o ato de ler como referente à leitura do texto escrito.

As afirmações contidas até aqui nos levam a concluir que é na interação da leitura do mundo com a leitura da escrita que a nossa capacidade de ler se amplia cada vez mais. Por isso, há a necessidade da leitura do texto escrito, entretanto, sem deixar de valorizar outras formas de leitura.

Segundo Bakhtin (2003), o texto pode ser compreendido como um conjunto coerente de signos de diferentes naturezas, dessa forma, pode-se falar em textos orais ou textos escritos: “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esses pensamentos. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). O autor também afirma que o texto é o ponto de partida das relações humanas, tendo em vista que tais relações são intermediadas pela palavra. Os pensamentos expressos em textos são pensamentos sobre o outro. As vozes de um “eu” se misturam com vozes de um coletivo até o ponto de confundirem-se. No texto, está o mistério do ser humano que infinitamente dialoga com o mundo e com as pessoas. Esse “eu” ressignifica os textos que lê e produz

outros continuamente em um processo de dialogismo que pressupõe o outro. O texto precisa de um interlocutor, alguém para que a intenção do dizer exista. O texto é construído, tendo em vista uma proposta, uma intenção e está sempre moldado por um gênero discursivo. E os gêneros exploram várias possibilidades de articular a linguagem, dependendo de situações formais ou informais e intenções, ou seja, do contexto real da interação. Por isso, Bakhtin (2003) amplia os estudos sobre a linguagem ao considerar o discurso em sua integridade concreta e viva.

Segundo Stella (2005), os conceitos de discurso em Bakhtin representam uma quebra com a corrente tradicional que ignora o vínculo da palavra com a realidade e o contexto social que a circunda. A língua é considerada, segundo essa concepção, como um sistema imutável de normas fixas e, por isso, abstratas. Todavia, em Bakhtin e Volochinov (1992), destaca-se que a língua é tão viva como os seus falantes e, dessa forma, é um sistema que permite contínuas modificações ao longo do tempo. O locutor utiliza-se da linguagem em situações concretas e em um contexto específico. E, é a partir disso, que novos significados surgem de novos contextos. O discurso é parte do processo de interação entre as pessoas em contato com a realidade concreta envolvida. As palavras dos interlocutores dialogam entre si e com a sociedade de que fazem parte, por isso, o conceito da atitude responsiva que, segundo Bakhtin (2003), expressa que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, o discurso representa uma ação e prática porque transforma a realidade. O interlocutor toma um posicionamento a partir do que ouve ou lê, podendo concordar, discordar, complementar, aplicar entre outras atitudes. Mesmo quando silenciadas, as palavras dirigidas à sua mente serão a matéria para reformular outros discursos ditos por ele, ou até mesmo, influenciará em suas atitudes e comportamentos. É por isso que o discurso será uma resposta a outros que vieram antes e será respondido por outros que ainda virão.

De acordo com Bakhtin (2003), todo texto (escrito ou oral) tem dois elementos que o determinam como enunciado: um autor, aquele que comunica no texto sua intenção, expressando a si mesmo seus conceitos e convicções, seu estilo; o outro elemento que indica a realização dessa intenção é o leitor. O último representa a materialidade da intenção do autor, quando o leitor consegue fazer o texto ter sentido para si.

Bakhtin (2003) também considera que todo texto tem dois polos, o que se denomina, em outras palavras, o plano linguístico e o plano do discurso. O primeiro corresponde à estrutura linguística, à gramática, às estruturas sintáticas, ou seja, ao sistema de linguagem, o que o autor nomeia de materialidade textual. Já o segundo polo, Bakhtin (2003) chama de plano metalinguístico. Esse é o plano do discurso que vai além das estruturas da língua, o plano dialógico do texto, ou seja, todas as vozes presentes no texto, ou fora dele, que encontram relações com o mesmo, também pode ser considerado o plano das ideias. E é no plano do discurso que todo enunciado pode ser considerado único e irrepetível. Podemos verificar, também, que, nesse segundo polo, a situação social dos interlocutores é relevante, assim como o contexto de produção, também o é. Segundo o autor, o discurso precede o texto e continua depois dele.

Todo texto é um enunciado e, segundo Bakhtin (2003), é por meio do enunciado que as pessoas expressam suas ideias e sentimentos com a intenção de que o outro possa compreendê-las. O enunciado é o discurso vivo que ocorre em comunicação efetiva com indivíduos em sociedade. Mesmo em um monólogo, estão presentes muitas vozes sociais. O texto como enunciado é algo individual, único, singular, jamais proferido antes da mesma forma (irrepetível), nas mesmas condições ou pelos mesmos interlocutores. Nas palavras de Bakhtin (2003):

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Com base nessa reflexão, falar em vozes pressupõe pontos de vista diferentes até mesmo para um mesmo assunto. Contudo, para Bakhtin (2003), essa voz não é construída singularmente, é uma formação histórica e cultural. Os discursos existem na troca, ou seja, nas interações sociais. Por isso, na fala ou na

escrita das pessoas, perpassam diferentes vozes do meio social de que elas fazem parte. As influências ocorrem, quer queiramos ou não, pois influenciamos e somos influenciados, já que não vivemos sozinhos, vivemos em sociedade. Em suma, não há discurso neutro e nem discurso produzido individualmente. Por isso, pode-se falar que o fenômeno da linguagem humana é essencialmente dialógico e polifônico.

Ao conceituarmos brevemente o conceito de enunciado, passo, na sequência, a falar das concepções de leitura que circulam no cenário educativo.

1.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Levando em consideração as reflexões de Bakhtin (2003) que todo texto é um enunciado, precisamos pensar na leitura com um embasamento teórico sobre ela. Isso quer dizer que o docente precisa ter clareza das variadas concepções sobre o processo da leitura e também dos conceitos diferentes sobre a linguagem. É importante salientar que é de acordo com essa concepção de leitura que o fazer pedagógico na sala de aula acontece. Infelizmente, muitas vezes, o professor, carecendo de um suporte teórico, desconhece mais profundamente sua concepção de leitura, já que essa pode ocorrer inconscientemente e em uma mistura de variadas vozes, e, por isso, acaba ficando à mercê dos livros didáticos. Segundo Koch e Elias (2012), a concepção de leitura é decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.

Primeiramente, iniciaremos analisando a concepção de leitura que tem como foco o *autor*. Segundo essa concepção, a língua é vista como representação do pensamento do sujeito, que é compreendido como dono de suas vontades, sendo dessa maneira, um ser individual. Nessa concepção, a linguagem é considerada neutra sem que se admitam influências do contexto sócio-histórico. Nesse contexto, o texto é tido como um produto lógico do pensamento do autor. A atividade de leitura seria uma forma de o leitor captar as ideias do autor, suas intenções. Assim, “o foco de atenção, é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Em outras palavras, o leitor tem um papel receptivo, pois a orientação é para que o leitor extraia significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito. A visão adotada é de que todo o conteúdo está somente no texto e

não construído com o leitor, ou seja, o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e de seu conhecimento de mundo. Na prática docente de sala de aula, a pergunta - “Qual a intenção do autor?” - é um exemplo dessa concepção de leitura.

Ainda, segundo Koch e Elias (2012), outra concepção tem como foco o *texto*. Essa concepção tem a língua como uma estrutura autônoma, apenas como um código ou um mero instrumento de comunicação, e a compreensão do leitor fica completamente determinada pelo texto. Essa concepção - com foco no texto – transforma-o em algo transparente, como se tudo estivesse dito no texto. Caberia ao leitor, nessa concepção, reconhecer os sentidos das palavras, das estruturas do texto. Essa concepção limita-se muito no processo de decodificação do texto escrito. O leitor tem como papel extrair, reconhecer e reproduzir o texto.

Essa concepção foi difundida no Brasil na década de 70 e é baseada em uma concepção estruturalista da linguagem. É denominada como concepção ascendente de leitura, *bottom-up*, pois considera que o processo da leitura ascenda do texto para o leitor. Ao leitor cabe decodificar o texto extraindo seu sentido (SOLE, 1998).

Segundo Solé (1998), uma terceira concepção de leitura tem como foco o *leitor* e é baseada em uma concepção cognitiva da leitura trazida pela teoria Psicolinguística surgida na década de 80. Essa concepção, denominada também como descendente, ou *top up*, preocupa-se com as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor durante sua leitura. Essa perceptiva é antagônica à abordagem ascendente, pois ressalta que o leitor constrói sentido ao texto, considerando seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo que são acionados por ele durante o processo da leitura. Tendo em vista que nessa concepção o leitor é o centro do processo, existe a possibilidade de que cada leitor faça uma leitura diferente do texto, baseando-se em seus conhecimentos prévios e de mundo.

Uma crítica a essa concepção é que pressupõe um leitor totalmente livre para inferir do texto o que quiser, ou o que sua experiência extralinguística lhe permitir, o que acaba tornando-o como se estivesse presente em um ‘jogo do vale tudo’. Em sala de aula, analisando textos, uma pergunta comum nessa abordagem é: Qual sua opinião sobre o assunto? O que você entendeu sobre o texto? No caso dessas perguntas, o professor teria que aceitar qualquer resposta.

A abordagem com foco na interação entre autor-texto-leitor, segundo Koch e Elias (2012), difere das concepções de leitura anteriores por apresentar uma

concepção interacional de leitura. Nela, a compreensão leitora é vista como construtos sociais, ativos e que dialogam com o texto, reconstruindo-se nele. Para as autoras citadas “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2012, p.11). O que se difere nessa abordagem é o papel da interação entre o autor-texto-leitor. Cada um desses elementos deve ser levado em consideração, isto é, não se considera mais exclusivamente o texto, como se esse fosse transparente; nem mais o leitor exclusivamente, como se pudesse atribuir arbitrariamente o seu significado àquilo que lê.

Nessa perspectiva interacional de leitura, Koch e Elias (2012) contribuem:

Em decorrência, postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2012, p. 7).

Nessa citação, fica clara a participação ativa do leitor no processo de leitura que utiliza tanto estratégias cognitivas quanto linguísticas. Assim como o conhecimento presente no texto é relevante, também são as estratégias cognitivas usadas pelo leitor. Dessa forma, na leitura, o leitor constrói o sentido e o significado do texto.

Ainda em relação a esse assunto, vale citar Geraldi (1997) que, em uma concepção sociointerativa e discursiva da leitura, utiliza uma metáfora bastante criativa para explicar a relação do leitor com o texto:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1997, p. 166).

As afirmações contidas nessa citação permeiam uma concepção que limita o espaço do leitor e do texto no ato da leitura; entretanto, equilibram o lugar de ambos. As “mãos” (leitor) não podem ser “amarradas”, pois isso seria considerar apenas a materialidade linguística e ficar ao nível da decodificação textual sem ousar relacionar o texto com as experiências da vida. Ao mesmo tempo, não são “mãos” livres, pois isso seria permitir que o leitor deduzisse o que lhe surgisse a mente sobre o texto lido, seria não considerar a materialidade linguística. Nesse trecho, podemos relacionar com Bakhtin (2003), quando ele cita os dois polos do texto: o plano da língua, da materialidade textual com toda a estrutura gramatical; e, por fim, o plano do enunciado que Bakhtin (2003) denomina de metalinguístico. Esse último está interligado por inúmeros discursos, por vozes e pela situação contextual e social dos interlocutores. O que intenciono com o ensino da leitura é que o aluno consiga, por ele mesmo, fazer um “bordado” criativo que ouse e crie a partir do texto lido, além de rememorar outras referências. Apenas levando em consideração que o ato de ler possa estar posto na materialidade do texto também.

De acordo com as reflexões apontadas nessa dissertação, entendo que a concepção sociointeracional da leitura faz um avanço em relação à perspectiva com foco no leitor, pois, como um passo seguinte, percebe-se a interação que ocorre entre leitor e texto no processo da leitura. E nesse jogo de sentido, o leitor lê além das palavras do texto. No processo de leitura, o leitor, então, aciona o mecanismo de inferência, utilizando seu conhecimento de mundo para ler e podendo transitar entre esses dois mundos: o texto e seu conhecimento cognitivo e social de leitor.

1.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Nos últimos anos, uma nova concepção de leitura vem ganhando destaque: a concepção da leitura como prática social e discursiva. Segundo Coracini (1995), a leitura é um processo discursivo no qual tanto o leitor quanto o autor constroem sentido ao texto. A leitura é determinada pelo momento histórico e pela formação discursiva do autor e do leitor. O sentido que o texto produzirá no leitor não pode ser controlado, e nem tão pouco medido, e estará dependente das condições de produção de cada texto. Dessa forma, várias leituras diferentes podem ser feitas de um mesmo texto.

Petit (2009) acrescenta a essas ideias, até aqui analisadas, o que a escritora denomina de “alquimia da recepção”, ou seja, o papel do leitor de se apropriar dos textos e de construir seu significado. Muitas vezes, o leitor muda o sentido desse e introduz seus desejos e imaginação. A liberdade que o leitor pode vir a ter perante os textos é, por essa razão, temida por aqueles que querem controlar as massas e doutrinar mentes. O medo do livro é o medo do leitor que aprende a ler sozinho e em silêncio, aquilo que escolhe ler. A atitude transgressora do leitor assusta porque ele não recebe prontas as lições de moral, como no caso das fábulas, mas sim dialoga com ela, contextualiza-a e problematiza-a comparando-a com sua própria vida e experiências. Quando o leitor passa a ler sozinho e em silêncio, inaugura-se a afirmação de sua singularidade. Ele sai da coletividade, na qual uns tentam controlar os outros, e encontra um espaço de recolhimento interior com a companhia de outras vozes. Nesse diálogo, que é solitário, ao mesmo tempo o leitor reafirma sua autossuficiência.

Petit (2009) compreende a liberdade do leitor que passa a ser “trabalhado” por sua leitura. Não é, todavia, um trabalho passivo é, pois, uma construção, uma reescrita. Ele estabelece com a obra uma ligação. A leitura de um bom livro permite ao leitor visualizar inúmeras alternativas e possibilidades. Isso lhe motiva ao entendimento da própria vida. Não se trata de impor um único caminho que submete a coletividade a um sistema de valores fechados em si mesmo, mas sim, abrir a mente a um mundo muito mais vasto em possibilidades do que sequer imaginamos.

Na leitura, os seres humanos constroem-se a si mesmo, e isso acontece em sua intersubjetividade, pois o leitor não é uma página em branco sendo escrito totalmente pelo texto que lê. Sua experiência individual e social é única e interage com o texto, por isso é importante falar em construção de um novo sentido ao que se lê (PETIT, 2009).

Contribuindo no mesmo sentido, Rojo (2004) acrescenta que a leitura de um texto está vinculada a outros discursos que o circundam, outras vozes que o comentam que, por sua vez, produzirão outros discursos. No texto, estão postas as apreciações de valor das pessoas, suas formas de pensar que são dependentes do lugar social do autor e do leitor. A leitura deve proporcionar ao leitor uma interação com o autor por meio da compreensão do momento histórico-social da produção do discurso. Segundo a autora, alguns fatores são imprescindíveis para uma leitura

proficiente do texto como: a finalidade da leitura, o contexto de produção, a esfera social de circulação, apreciação de valor do autor.

Segundo Rojo (2004), nessa abordagem, há muitos tipos diferentes de capacidades discursivas e linguísticas que são solicitadas ao leitor: capacidades de decodificação que, sozinhas, não permitem acesso ao universo discursivo, mas, sem elas, não se pode ter acesso à linguagem textual; capacidades de compreensão, que são a ativação do conhecimento de mundo do leitor, a antecipação de conteúdo a ser lido no texto, a comparação de informações com outros textos, inferências locais e globais. E, por fim, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação). Essas se referem a recuperar o contexto de produção do texto situando-o em um momento histórico e social; definição de metas e finalidades de leitura; percepção de relações de intertextualidade, interdiscursividade e a percepção de outras linguagens como imagens, som, gráficos, mapas. Dessa forma, cabe à escola, principalmente a nós, professores de português, fazer essa mediação entre o aluno, o texto e as capacidades requeridas ao ato de ler em uma perspectiva de leitura como prática social.

Kleiman (2006) traz a reflexão sobre as situações concretas e sociais nas quais os discursos são produzidos. A linguagem é utilizada em situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação. Isso determina as atividades e os contextos que podem ser criados e transformados pelos participantes do discurso. No caso do processo da leitura em sala de aula, isso implica na crença da capacidade dos educandos de criação e reconstrução tanto de seu próprio discurso como também do discurso do outro. Por isso, os alunos dão as melhores respostas possíveis de acordo com o seu conhecimento de mundo para cada situação específica de interação.

Segundo Kleiman (2006), a linguagem é mediada pelo conhecimento dos gêneros discursivos que estão presentes nos eventos sociais dos quais participamos frequentemente. Essa autora discute o conceito de letramento situado, como o conhecimento que permite às pessoas entender os diferentes eventos sociais dos quais participam, e quais os comportamentos e o uso da linguagem que devem fazer de acordo com as exigências situacionais. Participar de um evento sem conhecer os gêneros que por ali circulam, é correr o risco de ser inadequado, prejudicando, dessa forma, sua autoestima. Um exemplo para ilustrar: imagine uma pessoa assistindo a uma palestra muito formal sem entender que não deve interromper o

palestrante durante sua explanação. Por isso a relevância do letramento situado que permite a familiaridade com a prática social de determinado evento promovido por determinada instituição.

Analisando os gêneros que circulam na sociedade, percebemos que esses se combinam e modificam-se, interagem de acordo com as necessidades das situações, adequando-se a elas. Os gêneros que circulam na escola também sofrem essas modificações em relação aos gêneros de origem. Um exemplo é o gênero entrevista usado na escola, que não é o mesmo de outras situações fora da escola, como em uma entrevista de emprego por exemplo. Contudo, é essa experiência que permite ao educando construir toda uma matriz sócio-histórica do gênero estudado, contribuindo para o seu preparo na interação em eventos sociais parecidos.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2006) considera importante o trabalho escolar com a leitura embasada nas práticas sociais com o intuito de mobilizar os alunos. Por isso, a autora valoriza os projetos interdisciplinares que envolvem a participação de todos os educandos. Entre vários exemplos, ela cita as dramatizações de poesias em forma de concurso. A realização desses projetos valoriza o confronto de opiniões e pontos de vista, a apreciação literária, a potencialidade artística dos educandos e, por fim, permitem a explicitação dos objetivos da leitura e das práticas de letramento. Esses projetos são estratégias pedagógicas centradas na prática social. Segundo esse ponto de vista, é a prática social, nesse caso expresso pelo projeto, que viabiliza a exploração do gênero.

A prática social pode ser entendida como o lugar, a ação efetiva que o gênero discursivo ocupa no mundo em que vivemos. Elegê-la como ponto de partida para a prática da leitura na escola é promover competências básicas para a ação do aluno. E é a experiência em situações diversificadas que permitem ao educando o papel de sujeito produtor de conhecimento e participante na sociedade. Podemos verificar também que o letramento não resulta apenas das mudanças cognitivas que a leitura possa provocar nos educandos, mas sim das mudanças que os mesmos possam fazer com esses conhecimentos em suas práticas efetivas diárias.

Moita Lopes (1995), ao refletir sobre a questão do letramento, contribui apontando que o texto escrito é o foco que faz com que o mundo da escola seja tão específico em relação ao ambiente fora da escola. O domínio da língua escrita é seu diferenciador. Contudo, o autor verifica que, para muitos educandos, principalmente de classe baixa, a função social da escrita é um elemento pouco empregado em sua

vida cotidiana, já que a linguagem que é vivenciada por essa classe social é quase que totalmente oriunda da interação oral com a família ou de outras pessoas próximas. Por outro lado, na classe média e alta, o educando apropria-se em sua casa da função social da escrita, quando, por exemplo, vê os adultos lendo livros, jornais entre outros gêneros; e, ainda, tem à sua disposição os objetos para tais leituras. Tendo em vista que o maior nível de letramento contribui para o sucesso na escola e fora dela, essa classe social estará em uma posição de privilégio frente a outras classes sociais mais baixas. É importante esclarecer que o autor entende o letramento aqui exposto, como maior familiaridade com a função social da escrita e maior percepção da leitura como construção social do seu significado.

O acesso à leitura diz respeito a considerar a capacidade de o sujeito recriar, criticamente, para si mesmo, os significados. Nesse caso, compreender o significado de um texto envolve disputas do poder subjetivo da opinião. Na escola, muitas vezes, o significado é entendido como presente no texto apenas. Ou ainda como aquilo que o professor escolhe como foco. Ao educando é dada a tarefa de tentar descobri-lo, assujeitando-se à repetição do significado criado por outros. O professor é aquele que tem a voz de dizer qual a interpretação correta do texto (MOITA LOPES, 1995).

Um ponto relevante sobre a compreensão leitora é que o significado é uma construção social. Não é encontrado nas pessoas ou nos objetos isoladamente, mas sim nas relações que se estabelecem entre eles. É resultante de um momento histórico e de uma cultura representada pelas instituições que detêm o poder ideológico. Essas estão em constante luta por esse poder. Quanto a isso, o docente precisa ter essa noção muito clara, assim como deve expressar aos seus alunos que o uso da linguagem não é desinteressado ou neutro. O discurso está impregnado pelo mundo social que o envolve. Isso pode ser bem entendido nas palavras de Moita Lopes: “quem fala com alguém, fala de algum lugar social específico e carrega todas as marcas de sua *persona* na construção do significado” (MOITA LOPES, 1995, p. 362). Partindo da clareza de que construir um significado ao texto é uma construção social e que a diversidade de culturas, classes, raças, identidades, histórias de vida são variadas em nossa sociedade, outros leitores podem compreender o mesmo texto com significações de forma muito diferente.

Com o intuito de aprofundar teoricamente a leitura como prática social, convém analisar o termo “discurso” segundo o autor Fairclough (2001). Esse autor

baseia-se na Teoria Social do Discurso¹ para embasar a sua tese. De acordo com ele, o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, por isso não repercute apenas individualmente, mas é também reflexo de um coletivo. Isso implica dizer que o discurso é, em si, um modo de ação sobre o mundo e especialmente sobre os outros. Por meio dele é que os seres humanos constroem suas histórias, agem e podem transformar a realidade em que vivem.

O discurso repercute continuamente sobre o social e é também uma forma de representação e significação da realidade. Segundo Fairclough (2001), existe uma dialética entre o discurso e a estrutura social. Ao mesmo tempo em que o discurso restringe e modifica as estruturas da sociedade, ele também é moldado e restringido por elas em variados níveis, como por instituições particulares, pela educação, por sistemas de classificação, por normas e convenções, por eventos discursivos, como por eventos não discursivos, entre outros eventos sociais. Por isso, Fairclough (2001) discorda de pensamentos extremistas que analisam o discurso como determinante e fonte única do social, ou em posição contrária, que as estruturas sociais determinam polarizadamente o discurso. Nas palavras do autor:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (2001) contribui distinguindo três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. Primeiramente, questionando como a representação e a construção das identidades sociais e as posições dos sujeitos na sociedade são estabelecidas e construídas no discurso. Essa é denominada a *função identitária* do discurso. Um segundo aspecto é que o discurso favorece a construção das relações sociais entre as pessoas, suas representações e negociações. Essa é a *função relacional*. Por fim, o terceiro aspecto diz respeito à *função ideacional*, ou seja, a construção de sistemas de conhecimentos e crenças, também o modo como os textos significam o mundo e suas relações. Sintetizando o exposto, para Fairclough (2001), é por meio

¹ A Teoria Social do Discurso intenta estudar a linguagem como prática social considerando todo o contexto situacional. Explora como as relações de dominação, poder e controle se manifestam por meio da linguagem.

do discurso como prática social tanto de representação como de significação do mundo, de forma dialética, que se ajuda a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de crença em uma sociedade.

Nessa perceptiva, Fairclough (2001) analisa o discurso em um quadro tridimensional: o *texto*, *prática discursiva* e *prática social*. O primeiro elemento, o *texto*, não pode ser compreendido sem referência à sua produção e à interpretação textual. Outra consideração importante é examinar, no texto, simultaneamente questões sobre a forma linguística e questões sobre o significado textual. Ainda, o autor faz outra distinção em relação ao significado potencial de um texto e de sua interpretação. O significado potencial compreende uma condensação de diversas práticas discursivas de convenções e normas que a constroem. Todavia, esse significado é tão heterogêneo, complexo e até contraditório que faz com que os textos, em geral, sejam ambivalentes e, por isso, abertos a múltiplas interpretações.

A dimensão da *prática discursiva* envolve processos de produção, distribuição e consumo textual. Esses processos são dependentes de fatores sociais diferentes e de acordo com a prática social de que fazem parte. A prática discursiva se realiza enquanto forma linguística, tanto na oralidade como na escrita. Os textos são produzidos de formas muito particulares em contextos sociais definidos. Os textos também podem ser consumidos em contextos sociais diversos. A interpretação que deles se requer pode ter diferentes objetivos, dada à prática social em uso dos sujeitos que a interpretam.

Já a dimensão da *prática social* está relacionada aos aspectos da ideologia e do poder; também em uma concepção das relações de poder como luta hegemônica. A ideologia é entendida como significação material nas práticas das instituições, por isso as práticas discursivas são formas materiais de ideologia. Além disso, a ideologia é constitutiva dos sujeitos e, ainda, constitui uma forma de “luta” por sua hegemonia na sociedade. Dessa forma, a prática discursiva pode ser elemento que contribui para a produção, para a reprodução ou para a transformação da vida social.

Em se tratando da ideologia como poder hegemônico na prática social, Fairclough (2001) salienta que as ideologias estão postas na sociedade de forma tão naturalizada, ficando, então, difíceis de serem reconhecidas pela maioria de seus membros como construção social. Essa é marca da eficiência do ideológico na sociedade, transformando-se em senso comum. É como se as pessoas

acreditassem que suas ideias realmente viessem delas próprias: “Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93).

Outro aspecto relevante enfatizado por Fairclough (2001) é o caráter transformador que a ideologia na prática social pode sofrer. Para tanto, aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, o caminho para essa mudança social. A luta ideológica faz-se presente nas contradições que a hegemonia do poder dominante exerce. Em muitas situações, o poder é exercido pela opressão. Por um tempo, a opressão pode parecer natural, entretanto, as contradições e conflitos gerados por essa ideologia dominante podem ser os causadores da luta ideológica pela transformação social. Explicitando de outra forma, as problematizações, os dilemas, as incertezas e as desigualdades que uma ideologia dominante causa nas práticas sociais provocam as razões e os motivos para sua mudança. Um exemplo disso são as lutas feministas, que buscam mudanças ideológicas que determinam as identidades sociais de gênero, garantindo uma posição de maior respeito e igualdade entre seus pares.

Não obstante, não se pode pressupor que as pessoas tenham consciência da dimensão ideológica construída socialmente em suas próprias práticas cotidianas. É essa inconsciência que faz com que as ideologias sejam tão naturalizadas e até automatizadas. Uma mudança social é possível por meio de uma prática discursiva reflexiva, como o autor deixa claro, nas palavras que seguem:

Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Com o intuito de que a linha teórica que estamos analisando contribua com o estudo proposto neste capítulo, cabe entender melhor o papel da ideologia nos textos. Para Fairclough (2001), as ideologias não são dadas apenas nos textos. Apesar das formas e dos conteúdos dos textos trazerem os traços de uma estrutura ideológica, não podemos “ler” as ideologias nos textos. Isso ocorre porque os

sentidos são produzidos por meio das interpretações dos textos. E como os textos são abertos a muitas interpretações, diferindo até mesmo do grau da importância que cada pessoa atribui, essa possível leitura fica comprometida. Além disso, os processos ideológicos dizem respeito aos discursos como eventos sociais completos, sendo processos entre as pessoas. Dessa forma, o autor salienta que as ideologias estão presentes nas estruturas sociais que representam o passado e o presente e também nos eventos sociais reproduzindo-os ou transformando-os.

Em relação à coerência nos textos, Fairclough (2001) lembra que essa é tratada frequentemente como propriedade dos textos, entretanto, ele a considera como propriedade também da interpretação de quem lê. Um texto coerente é um texto em que as partes que o constituem estão relacionadas com um sentido, de forma que o texto, como um todo, faça sentido. Pode haver coerência mesmo que haja poucos marcadores de coesão explícitos no texto. O foco principal que o autor quer destacar é que um texto só faz sentido para alguém que nele encontra esse sentido. Esse leitor precisaria fazer as inferências mesmo na ausência de recursos no texto. Nas palavras do autor, “os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são capazes de compreendê-los e capazes de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

As inferências que os leitores fazem do texto podem se basear em pressupostos de tipo ideológico. Um exemplo pode ser a conexão que alguém faria entre essas duas frases: - “Ocorreu um acidente no trânsito por imprudência. O motorista era uma mulher”. Leitores que tomam interpretações bastante automatizadas, porque naturalizam ideologias que pressupõem posições de gênero pré-determinadas para as pessoas, poderiam falar assim: “Só podia ser mulher”. Nesse caso percebe-se uma aceitação à ideologia do texto sem, na maioria das vezes, que a pessoa se conscientize do caráter social desse senso comum.

Por fim, outro tema imprescindível para essa fundamentação teórica é a questão da intertextualidade. Quanto a isso vale a pena analisar a intertextualidade em Fairclough (2001). Baseando-se em Bakhtin, para o autor, a intertextualidade é a propriedade que os textos têm em possuírem fragmentos de outros e, com eles, estabelecerem uma historicidade e uma resposta na produção de novos textos. O tempo presente empresta do passado (história) velhos discursos que se fazem novos, às vezes, se modificam, se completam e se contradizem. Tendo implicações

sobre a constituição das pessoas, a intertextualidade pode atuar de forma diversa na prática discursiva de acordo com os processos de produção, consumo e distribuição dos textos. No processo de produção de texto, os leitores são conduzidos a construir suposições relevantes e ligações necessárias a uma leitura coerente, não sendo, de acordo com esse ponto de vista, unicamente o texto que molda a interpretação, mas também outros textos que os leitores trazem consigo e com ele dialogam em uma cadeia de comunicação discursiva. Por isso não se pode medir os limites que um leitor dará a um texto.

1.3 A LEITURA DA LITERATURA

O foco desta dissertação incide sobre a leitura e como o leitor (re)significa o discurso lido. Para tanto, escolhi a leitura do gênero conto, pela natureza de sua narratividade que impressiona o leitor, envolvendo-o em sua trama, permitindo, dessa forma, um diálogo com a vida humana. O conto é um gênero literário e, por isso, torna-se necessário, nesta seção, fundamentar teoricamente algumas considerações sobre a leitura literária.

Todorov (2014) insiste na relação entre a literatura e a vida. Para esse escritor “a função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável do que o mundo visto pelos olhos do vulgo” (TODOROV, 2014, p. 66). Muitas vezes, o estudo da literatura nas escolas, desvincula-a com a vida. O objeto de estudo passa ser a crítica literária, a sua periodização, as características do momento histórico de sua produção e até a preocupação formal com a nomenclatura das figuras de linguagem, por exemplo. Enquanto que, por outro lado, a literatura pode ser vista como um agente de conhecimento com o mundo, dos seres humanos e de suas paixões. As experiências vividas na literatura nos colocam em correspondência com as experiências do mundo real, entretanto, nos permitem um momento de reflexão, um conhecer-se a si mesmo. Esse momento desfrutado por meio da literatura permite-nos organizar nossos próprios sentimentos e ideias. Isso ocorre porque reconhecemo-nos nas experiências dos outros seres humanos que nos cercam. Nossos sentimentos são ao mesmo tempo individuais e também são vividos por outros seres. Sentimo-nos mais iguais e menos solitários na vida, porque reconhecemos nas personagens da literatura, assim como nas pessoas da vida real,

as mesmas experiências que a vida nos proporciona. Dessa forma, “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela (a literatura) permite que cada um responda à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2014, p. 24).

Para Rosenfeld (1976), a literatura possibilita-nos uma vivência dos fatos da realidade diferente do que na vida real. Na vida estamos envolvidos demais com nossos problemas, sentimentos e interesses que deixamos de lado nosso senso crítico em relação a nós mesmos. Avaliamo-nos de um ponto de vista pouco confiável. Nos outros conhecimentos, como na ciência e na filosofia, ocorre o contrário, estamos preocupados com a análise objetiva e perdemos a intensidade da natureza e da vida. Segundo Rosenfeld (1976), a literatura é o lugar privilegiado de viver a vida na contemplação, na crítica e no prazer. Na literatura, a verdade não é a busca, já que estamos no mundo da ficção e da imaginação. O que vale na literatura é a nossa experiência vivida que é única e é diferente dos outros leitores. Se a literatura não nos possibilita um conhecimento como o das ciências, entretanto, ela enche nossas vidas de sensibilidade e emoções, por vezes até violentas, sofrimentos e choques, contudo, sem os mesmos perigos que na vida real (ROSENFELD, 1976).

Em relação à literatura, Petit (2009) acrescenta que o leitor precisa ter diante de si uma história a qual se reconheça também como ser humano com seus dramas, alegrias e desejos. Precisamos vislumbrar tanto os defeitos como as virtudes, sem, entretanto, querer defini-los em um padrão fechado de interpretação. A arte imita a vida, assim como, muitas vezes, a vida imita a arte, daí a aprendizagem de humanização que a literatura inspira. Uma escrita que veicule o moralismo, “receitas prontas” é outra coisa: um fingimento em que as pessoas não podem mostrar e nem reconhecer sua humanidade.

Se referindo à literatura, Barthes (1977) destaca a potencialidade de ela realizar uma revolução com a língua. Se em outros discursos, a língua representa poder de impor ideias e valores, por outro lado, na literatura, a linguagem é a arte que reconstrói o mundo. Independente do engajamento político do escritor, a literatura expressa em sua linguagem, muitas vezes poética, um deslocamento da língua, pois a maneira de dizer e de produzir o discurso recebe maior destaque do que o conteúdo. É o prazer estético da linguagem em destaque e relevo.

O deslocamento da linguagem que o escritor consegue realizar com a língua na literatura permite ao leitor ter diante de si uma maneira de expressar o que, até então, era indefinido ou inexplicável. Isso provoca um sentimento de pertencimento à humanidade, pois concordamos que não somos os únicos a nos sentir daquela forma, ou de pensar daquele jeito. Ao mesmo tempo em que descobrimos um pouco mais sobre nós mesmos, descobrimos também mais sobre os outros. Por isso que apesar de ser uma atividade solitária, ler não nos isola do mundo. Introduz-nos a um ponto de vista mais secreto, às verdades escondidas. É como se nos fosse revelado segredos a cada nova linha ou parágrafo (PETIT, 2009).

Petit (2009) acrescenta que a linguagem constrói os indivíduos e afirma que “o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência” (PETIT, 2009, p. 71). A palavra é a fonte simbólica que utilizamos para nos expressar sobre tudo o que nos cerca, ou seja, o mundo social. Inclusive, também usamos delas para pensar sobre nós mesmos. Dessa forma, quanto mais perspicazes formos no manejo com as palavras, mais o mundo se torna compreensível a nós. Em contrapartida, a ausência de palavras demonstra certa dificuldade da pessoa em simbolizar, imaginar, sonhar e até de pensar por si própria.

E é por meio da palavra que a leitura possibilita estar em outro lugar e em outro tempo. Em particular, a literatura, por meio da ficção, permite ao leitor essa “viagem” a esse novo tempo e esse novo lugar. Não precisamos ficar presos a aquilo que é de utilidade ou rentável socialmente. Pois é, muitas vezes, o prazer estético da linguagem que fascina o leitor ou o prazer da conversa entre ele e o autor. Petit (2009) lembra que as histórias contidas nos livros não precisam servir a um ensinamento às crianças, “mas para que sintam a música da língua, que compreendam que nos livros existem histórias que podem levá-las para outros lugares, que podem encantá-las e fazê-las sonhar” (PETIT, 2009, p. 82).

Na literatura, segundo Candido (2004), podemos perceber três funções. Primeiramente, ela como sendo uma forma de expressão que manifesta pensamentos e sentimentos das pessoas sobre o mundo e sobre si mesmas. A segunda função esclarece que a literatura é uma forma de conhecimento que é transformada em aprendizado. E, por fim, a literatura como estrutura e significado. Essa última face da literatura é o aspecto central que a caracteriza. Embora seja mais comum as pessoas acharem que a importância da literatura está apenas no

conhecimento que ela proporciona, o efeito das escolhas linguísticas do autor, ou seja, a maneira de construir o conteúdo, é o que permite a força da literatura como agente de transformação e de humanização das pessoas.

A construção estética da obra literária organiza as palavras segundo regras estruturais e isso provoca reações no leitor, pelo ritmo, pela rima, pelas figuras de linguagem entre outras formas. Nesses casos é o código escolhido pelo autor que determina o efeito no leitor de maneira que o conteúdo seja entendido. Sobre isso, Candido (2004) acrescenta que “toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 2004, p. 178). Essa superação do caos, citada por Candido (2004), significa um processo de organização e compreensão do mundo que as pessoas podem dispor por meio da literatura. Assim, na literatura o autor tira suas palavras do nada, o leitor aprofunda-se na linguagem e aprende a dizer do mundo e ao mundo, a literatura é, portanto, uma aprendizagem sobre a palavra e sobre a linguagem. Essa reflexão é acrescentada no enunciado que segue:

A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isso ocorre desde as formas mais simples, como a quadrilha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2005, p. 176).

Além da função estética da literatura, a autor salienta o conhecimento intencional do autor da obra literária. Por isso, a obra diz respeito ao mundo, a uma interpretação dos fatos, aos sentimentos do autor e a sua visão de sociedade. Ao leitor, fica a possibilidade de tomar posição frente aos fatos, conhecer outras formas de pensar. O autor pode incutir no leitor as necessidades e sentimentos a determinados problemas ou situações que não eram ainda nem formuladas pelo leitor. Entretanto, Candido (2004) chama-nos atenção que existe uma literatura engajada que visa a incutir no leitor ideologias que lhe são postas nas páginas da obra.

Candido (2004) salienta que a literatura é um direito humano, porque diz respeito a valores imateriais que precisamos para viver a vida. Não são apenas necessidades humanas objetivas (bens incompreensíveis) que precisamos, mas, também, valores subjetivos (bens compreensíveis) que nos aprimoram para

compreender a vida e o mundo. Segundo Candido (2004), a literatura é um direito humano, um bem espiritual. Assim, segundo o autor:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza (CANDIDO, 2004, p. 186).

A literatura como direito humano, tanto no universo ficcional como na poesia, “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2004).

A literatura tem sido utilizada como instrumento de instrução e de educação. Entretanto, quanto a isso, convém fazer uma ressalva de que a experiência literária não é inofensiva, ou seja, pré-determinada para facilitar no leitor o desenvolvimento de valores aceitos socialmente. Não! As experiências que cada um terá ao ler o texto literário são imprevisíveis. Pois a partir delas, o leitor pode fazer diferentes escolhas. Podem sugerir o risco, o perigo, levar a emoções violentas, podem, inclusive, gerar conflitos. Isso porque “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175). Tal como a vida, as experiências de ambas não podem ser previstas, asseguradas ou medidas. Entretanto, nos permitem compreender melhor a experiência de sermos humanos e viver sentimentos diversos, termos variadas experiências e aprender durante o caminho. Assim segundo as palavras do autor:

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz “viver” (CANDIDO, 2004, p. 176, grifos do autor).

Uma das funções essenciais da obra literária é a comunicação da experiência vivida, sendo construída por meio da linguagem. Uma característica importante da linguagem literária é possibilitar ao leitor uma renovação de sua própria maneira de se expressar. Para, dessa forma, salvaguardá-los de seu senso comum, de suas repetições, de clichês e de seus preconceitos. Os lugares comuns, familiares e a

rotina abrem espaço para o estranho, o excitante e, por vezes, o assustador de uma nova experiência literária. Nos tempos atuais, o autor pede ao leitor sua coparticipação, ou coprodução em relação ao texto lido. Porque o leitor pode também participar da obra quando esta permite a ele aprender um novo dizer nas suas relações com a vida, por meio da experiência literária (ROSENFELD, 1976).

Todorov (2014) faz crítica aos estudos literários que a desvinculam da vida, bastando à literatura, análises de sua estrutura e do momento histórico de produção. Dessa forma, reduz-se a literatura a um estudo formal, no qual o prazer da leitura fica em segundo plano, pois o estudo e a teoria literária passam a ser o objetivo que busca por uma verdade intrínseca à obra e alheia a vida. Para o autor, a literatura está em perigo ou ameaçada quando ela não tem poder algum em participar das experiências humanas dos leitores e na formação cultural das pessoas. Todorov (2014), lembrando-se de sua paixão pela literatura, coloca como plano central, esse mesmo prazer que a literatura reivindica aos seus leitores. E diz que a ama “porque ela me ajuda a viver (...) ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permitem melhor compreendê-las” (TODOROV, 2014, p. 23). Fazendo uma ressalva, isso não quer dizer que o sentido de uma obra deva ficar apenas na apreciação subjetiva do aluno, pois o conhecimento da história literária pode ser enriquecedor. O que o autor procura deixar em evidência é que a literatura em si é o fim, o foco central de toda leitura de uma obra. A teoria literária e o estudo são os meios para o acesso a esse conhecimento que é tão inesgotável, já que se liga com a vida.

Se compararmos a literatura com as outras ciências, como, por exemplo, a filosofia, iremos perceber que a literatura aspira “capturar” a experiência humana, essa é a sua “verdade”. Dessa forma, tanto o poema como a narrativa têm a nos dizer sobre a condição humana muito mais do que os estudos sociólogos, filosóficos ou psicológicos. Enquanto que, por meio da literatura, vivemos experiências singulares, individuais; a filosofia apresenta-nos conceitos abstratos sobre a vida e sobre o mundo. O acesso ao texto filosófico é muito mais restrito, e abre a possibilidade a uma verdade mais evidente, pois é baseada em teses; enquanto que a literatura favorece múltiplas interpretações. Nesse sentido, permite que o leitor seja ativo, não impõe a ele uma visão de mundo. Até por que as possibilidades do diálogo com a literatura são tão múltiplas e imprevisas, como são as infinitas experiências humanas. Na experiência literária há o encontro com a experiência

vivida por outras pessoas, é por isso que as vozes são tão múltiplas, ao mesmo tempo em que são singulares (TODOROV, 2014).

Todorov (2014) expressa o alcance que a literatura tem no espírito humano como poder transformador, nas palavras que seguem:

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

Cosson (2012) compreende a literatura como uma linguagem que nos ensina a expressar o mundo e a nós mesmos. É um exercício de conhecer outras experiências, por isso incorporamos os outros em nós, seja pelas personagens, ou pela própria voz do autor, sem perdermo-nos. "A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia (COSSON, 2012, p. 17)" são processos presenciados pelo leitor que o transforma pela experiência literária.

Em relação ao ensino da literatura na escola, Cosson (2012) destaca que um desafio lançado ao docente é que, ao escolarizar a literatura, ela não se perca como objeto de estudo e nem abandone o prazer que a mantém. Ao mesmo tempo assuma um compromisso com o conhecimento. Promover um letramento literário é perceber que a literatura tem uma prática social, por isso a responsabilidade de seu ensino na escola.

Divergindo do senso comum de que a leitura literária poderia ser simplesmente feita fora da escola e que não há nada a ser aprendido de literatura em sala de aula, Cosson (2012) traça alguns argumentos. Primeiramente, podemos expressar o que sentimos e pensamos sobre uma obra literária. Apesar das interpretações serem múltiplas, porque essas são diferentes para cada leitor, o que expressamos após uma leitura são os sentidos e os significados que ela nos proporcionou. E, segundo o autor, é "esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores" (COSSON, 2012, p. 28). É na escola que os alunos têm a oportunidade de trocar suas apreciações sobre a obra lida. Apesar de o ato de ler ser solitário, lemos sozinhos e isso é importante,

contudo, pode ser uma ação compartilhada com outros, tornando-se, por isso, uma atitude solidária.

Outro argumento sobre a necessidade do ensino da literatura é que a análise literária feita em sala de aula não destrói a magia e a beleza estética da literatura porque seu objetivo é revelar aos alunos a maneira de construir os discursos. Segundo o autor, “a análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29). Também porque, diferente do que muitos pensam, ninguém nasce sabendo literatura. Por isso, ocorre que o acesso à beleza de uma obra literária mais complexa não está disponível a todos. Mesmo que algumas pessoas possam ler frequentemente outros livros ou obras de ficção de moda, *best seller* entre outros; outras obras de maior valor literário tornam-se inacessíveis a elas. O prazer estético, a apreciação da beleza da linguagem, o envolvimento único encontrado na literatura, faz parte da motivação e do conhecimento a ser aprendido nas aulas.

Dessa forma, o ensino da literatura justifica-se na escola tendo sempre como centro a experiência do literário. Também, tendo em vista que a literatura é uma prática e um discurso, Cosson (2012) salienta que é importante que seu ensino “ultrapasse o simples consumo de textos literários” (COSSON, 47, p. 47). Isso quer dizer que é necessário que o docente promova a disposição ao aluno à construção de uma resposta ao discurso literário. E essa resposta não deve ser feita apenas oralmente, mas também pelo registro escrito que amplia a compreensão à obra, assim como é uma maneira de expressão àquilo que o aluno interpretou da leitura.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como base apresentar as orientações metodológicas que esta dissertação segue. Início a reflexão pela perspectiva teórica, refletindo sobre o campo epistemológico da Linguística Aplicada. Continuo apresentado o tipo de pesquisa, refletindo também sobre a ética presente nela. Por fim, apresento os instrumentos de geração de dados e o plano de trabalho que foi desenvolvido para tal estudo.

2.1 PERSPECTIVA / ABORDAGEM TEÓRICA

Com o intuito de traçar uma abordagem teórica que permita tratar melhor o objeto da pesquisa, investigando-o no contexto de sala de aula, optei por trabalhar com a abordagem teórica da Linguística Aplicada. Até mesmo porque segundo Lopes-Rossi (2009), temas como gêneros discursivos no ensino da leitura, formação de professores, práticas docentes, entre outros temas, passaram a utilizar a Linguística Aplicada. Tal abordagem têm preocupações e interesses voltados para os usos reais da linguagem numa diversidade de contextos sócio-históricos.

Ainda segundo Lopes-Rossi (2009), a Linguística Aplicada (LA) considera a língua como um sistema de signos específicos, histórico e social que os seres humanos utilizam para interagirem entre si e com a sociedade de que fazem parte. Seu foco é o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em sociedade. Tem interesse na investigação das práticas em sala de aula em contexto de interação e aprendizagem.

Um dos grandes interesses da LA é criar uma forma de produzir conhecimento e pesquisa que possa reinterpretar a realidade social ao mesmo tempo em que possa colaborar dando alternativas sociais às vozes que estão à margem dela, como a dos pobres, dos negros, dos indígenas entre outros. Essas vozes são de relevância na pesquisa. No caso desta dissertação, a voz dos alunos privados de liberdade. Segundo Moita Lopes (2006), a LA tem um projeto ético de renovação social, buscando uma sociedade menos desigual, fazendo uma crítica aos valores neoliberais e capitalistas que orientam a base material das sociedades atuais.

Tendo em vista esses pressupostos, ser pesquisador em Linguística Aplicada requer situar seu trabalho no mundo, atentando-se a questões pertinentes de mudanças sociais, buscando uma maneira de compreender a realidade em que se situa. Nesse caso e para tal fim, Moita Lopes (2006) aponta que, na LA, a teoria e a prática não devem ser separadas. Os estudos da LA pautam-se em teorizações, entretanto, a produção de conhecimento implica uma compreensão e possível mudança da realidade social, por isso, nesse ponto de vista, a teoria e prática são indissolúveis e suas distinções são até difíceis de serem medidas pelo ritmo da velocidade em que nosso mundo globalizado se transforma.

O citado autor conceitua a emancipação social incorporando os diferentes grupos marginalizados da sociedade capitalista, buscando levar a esses grupos um conhecimento que os ajude a construir uma compreensão de sua realidade social e suas perspectivas, todavia, sem justificar as desigualdades sociais sofridas por eles como naturais desse sistema social.

A Linguística Aplicada como área interdisciplinar de produção de conhecimento, segundo Moita Lopes (2006) está situada nas ciências sociais e especificamente no estudo da linguagem. Todavia, a LA não se limita a esses campos, pois outros campos do conhecimento podem se beneficiar com os fundamentos teóricos da LA, campos esses como a sociologia, a geografia, a história, a antropologia, a psicologia, entre outros, que se interessam pelo assunto da linguagem e da vida social. Além do mais, a Linguística Aplicada precisa se aproximar de áreas que focalizem o social, o político e a história.

Para tanto, é necessário que compreendamos a LA em sua necessária interdisciplinaridade para que ela possa ajudar a transformação da vida social, como também, ajudar a entendê-la. Moita Lopes (2006) defende essa abordagem híbrida e interdisciplinar da LA, tanto teórica quanto metodologicamente, porque acredita que uma única disciplina não pode dar resposta a tantas contradições e a um mundo tão complexo e globalizado como o nosso. E cada vez mais vivemos em tempos de hibridismo de conhecimentos e podemos observar variados profissionais que utilizam de conhecimentos de áreas afins para desenvolver, de maneira mais completa, o seu trabalho.

2.2 TIPO DE PESQUISA

De acordo com Ludke e André (1986), as tendências das pesquisas em educação se centram na preocupação com o ensino. Por isso, as pesquisas científicas devem contribuir para a compreensão dessa situação. Para tanto, realizo uma abordagem qualitativa-interpretativista.

Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) apontam algumas características básicas da pesquisa qualitativa que justificam suas especificidades. Primeiramente, a pesquisa qualitativa-interpretativista está inserida em um ambiente natural e o pesquisador é seu principal instrumento. O professor da sala de aula é o pesquisador do estudo, observa seus próprios alunos, sua aprendizagem e avalia sua própria atuação docente. O problema em questão é tratado em seu ambiente natural, por isso a pesquisa qualitativa também é denominada de naturalística. Dessa forma, as situações da pesquisa são influenciadas pelo contexto e todas as particularidades são essenciais para entender o processo. As complexidades do cotidiano escolar são retratadas sistematicamente nas pesquisas qualitativas

Outro fator relevante é que a preocupação com o processo é mais importante do que o produto, ou o resultado do trabalho. Sendo assim, o interesse do pesquisador se volta para a interação das atividades do fazer do dia a dia em sala de aula, como no caso da pesquisa aqui a ser desenvolvida. Mais um fator, igualmente importante, é o significado que as pessoas envolvidas, discentes, docentes e comunidade escolar dão a sua vida e ao objeto da pesquisa. Esse é foco de interesse do pesquisador. Nesses estudos serão de extrema pertinência as expectativas, pontos de vista dos sujeitos envolvidos, dos colaboradores, ou seja, no nosso caso, dos educandos e do docente, pois, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Na mesma linha de raciocínio, De Grande (2011) contribui diferenciando o tipo de pesquisa qualitativa da abordagem positivista. Observa que a pesquisa qualitativa tem um enfoque subjetivo, pois considera os múltiplos pontos de vista dos variados participantes da pesquisa. É um “território movente” com descobertas e redescobertas.

Outro ponto relevante da pesquisa qualitativa é que esta assume a não neutralidade do pesquisador, já que esse é um ser histórico, um construto social. Por isso, nessa perspectiva, a verdade é um resultado apenas momentâneo da observação do pesquisador fruto do debate de ideias e do sentido dos colaboradores. Todavia, a pesquisa qualitativa possui todos os requisitos, métodos e geração de dados que dão a esse tipo de pesquisa o rigor, a credibilidade e a respeitabilidade de tipo de pesquisa de caráter científico (DE GRANDE, 2011).

Segundo Moita Lopes (2006), a abordagem positivista, tradicionalmente o chamado conhecimento científico, baseia-se no pressuposto de uma possível neutralidade científica e de uma racionalidade descorporificada. Para tanto, nessa perspectiva, deve haver uma separação entre o pesquisador e o objeto de estudo, pois o autor considera que a aproximação com os sujeitos da pesquisa criaria uma espécie de contaminação, o que tornaria o resultado do estudo inverídico. Por isso que, nesse tipo de abordagem, aqueles que vivem a vida social - tanto o pesquisador como os demais participantes - não são de interesse e nem objetos de investigação.

Em uma abordagem que difere do método da ciência do positivismo, a metodologia qualitativo-interpretativista adota um paradigma que concebe que na ciência, assim como em outras áreas da vida humana, o pesquisador está permeado por pontos de vista particulares e/ou coletivos que afetam diretamente seu trabalho e o trajeto de sua pesquisa. Nesse paradigma, a ciência não pode ser neutra e é afetada pela dimensão do social e das crenças que foram construídas ao longo do tempo pela humanidade (HUGHES, 1983, apud DE GRANDE, 2011).

Ao assumir uma perspectiva qualitativa-interpretativista, o pesquisador precisa estar atento às situações e contextos de sua pesquisa com uma postura autocrítica, tendo em mente que, ao interpretar seus dados, ele mesmo não está afastado de se envolver em questões relativas ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade. O pesquisador, nesse sentido, assume um ponto de vista seletivo e uma interpretação da realidade que o circunda (MOITA LOPES, 1994).

Segundo De Grande (2011), esse método de pesquisa possui confiabilidade e rigor científico por se basear em métodos de geração de dados flexíveis ao contexto social a ser analisado, incorporando os métodos mais apropriados de acordo com seu contexto específico. Também, é necessário ao pesquisador incorporar à sua

análise preocupações éticas, para, dessa forma, estar ciente de como as suas escolhas afetam sua interpretação e o coletivo pesquisado.

2.3 A ÉTICA NA PESQUISA CIENTÍFICA

Uma postura ética na pesquisa qualitativa interpretativista implica uma série de questões a se considerar na interação entre o pesquisador e o pesquisado. São os desafios éticos na pesquisa, tendo em vista que a característica desse método também é penetrar fundo na experiência de vida das pessoas, tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Monteiro (1998) elucida o assunto ao destacar que na pesquisa qualitativa um elemento básico é a interpretação dos dados observados. Por isso, essa interpretação deve ser pensada como um ato ético. O pesquisador precisa ter clareza de que a sua interpretação do fenômeno é apenas um fragmento do comportamento social total dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Monteiro (1998) aponta a importância do consentimento informado de pesquisa, entretanto, um desafio é garantir que os indivíduos possam aderir à pesquisa voluntariamente e tenham o direito que se negarem, se assim preferirem. Ludke e André (1986) lembra que no caso das observações, ou no caso do professor que poderá ter um diário de campo, é necessariamente ético o pesquisador revelar sua intenção de pesquisa aos pesquisados e aos seus objetivos.

Também é pertinente ressaltar que outro desafio ético diz respeito aos esforços empreendidos pelo pesquisador em levar em conta o contexto de geração de dados e de como irá selecioná-lo para obter uma interpretação responsável e crítica das observações realizadas. Nessa perspectiva, é importante que o pesquisador pense em evitar reproduzir representações sociais negativas, ou estereotipadas sobre o grupo analisado, evitando, também, as vozes do senso comum que perpassam no inconsciente do pesquisador. Ser ético também é procurar não prejudicar os participantes, assim como o pesquisador ético deve refletir sobre o benefício da pesquisa também para o grupo pesquisado (DE GRANDE, 2011).

Christians (2006) contribui com o tema na pesquisa qualitativa interpretativista comentando sobre a ética social no enfoque de um modelo comunitário feminista. Esse novo paradigma rompe com a abordagem positivista que insiste na

neutralidade de definições éticas na pesquisa científica e ainda acredita na individualidade e na liberdade dos sujeitos envolvidos. Nessa nova visão, há uma complexa rede de julgamentos morais que dialogam como um todo e repercutem na vida cotidiana das pessoas que, muitas vezes, ecoam em sentimentos de aprovação ou de vergonha. A voz feminina surge definida por variadas autoras como uma ética do cuidar que está intimamente ligada às relações humanas e contextualizada na complexidade destas. Atitudes como a compaixão e a educação resolvem melhor os conflitos humanos do que simplesmente como na ética positivista de buscar não causar danos, como se pudéssemos calcular objetivamente isso. Na ética do cuidar está implícito que agimos cooperativamente no relacionamento com o outro. Nesse ponto de vista, os participantes da pesquisa são convidados a ter voz e a contribuir nas escolhas e nas decisões que serão tomadas durante o processo.

Levinas (1981, apud CHRISTIANS, 2006) representa a ética social pela força e presença que o outro repercute na vida do eu. É a existência do outro que inaugura a ética social. Por meio do outro é que a complexidade da vida moral articula-se com o cotidiano e com comportamentos como: responsabilidade, obrigações com o outro, respostas às necessidades do outro e impacto na vida social. Os seres humanos são definitivamente comunicativos e, nesse diálogo, a vida acontece no coletivo, isto é, na presença com os demais. A ética tange a esse encontro dos seres sociais que, conectados, alimentam obrigações e necessidades recíprocas. A identidade humana só ocorre no social onde os diálogos são negociados e a satisfação não é encontrada isoladamente.

Como esta pesquisa qualitativa aplica um projeto de intervenção pedagógico em sala de aula dentro de uma penitenciária, é proeminente a pesquisadora (professora), que sou eu, ater-se a essas considerações éticas. O ambiente prisional requer um sistema de segurança executado pelos agentes penitenciários. Os educadores que estão inseridos nesse meio, mesmo desconhecendo todos os motivos, devem seguir à risca todas as orientações. Além disso, a pesquisa deve seguir o rigor científico próprio do método, utilizando de autorizações ao diretor da penitenciária e ao diretor da escola, um termo de consentimento informado de pesquisa aos educandos pesquisados. Deve-se respeitar ainda mais a questão da preservação da identidade dos participantes, mantendo-os no total anonimato.

Seguindo com essas reflexões, são esclarecidas todas as etapas da pesquisa aos alunos, estimulando a participação, tendo em vista que essa pesquisa visa à

melhoria do ensino. Em virtude de que esses alunos privados de liberdade estão, no momento, em uma situação mais vulnerável, o pesquisador deve ter o cuidado para com eles, no sentido de interpretar suas realidades tendo em conta o contexto social ao qual estão inseridos, permitindo-se ter comportamentos de compaixão, de respeito e de alteridade, sem emitir preconceitos e sem uma visão estereotipada sobre o apenado. Uma atitude ética do pesquisador mostra uma visão comprometida com essa parcela da população. Dar voz a esses educando em sala de aula, incentivando a participação e posicionamentos de diversos pontos de vista, é uma atitude bastante coerente com esse trabalho.

Denzin e Lincoln (2006) nos lembram do momento histórico que estamos vivendo na atualidade. As certezas e as objetividades do método científico do positivismo foram superadas por uma ciência abrangente que se centra no social e aceita a subjetividade humana. A ciência qualitativa está buscando seu caminho em meio a muitas contradições, métodos, interpretações e visões de mundo. É um momento de constantes incertezas, pois à ciência não se outorga mais o título de verdade absoluta. A tarefa dada ao pesquisador interpretativista é complexa e os resultados não são garantidos. Ele tem que organizar a interpretação de seus dados complexos como um inventor, unindo as partes, interpretando as histórias, sem esquecer que possui um ponto de vista político, inclusive. Permitir que as vozes dos mais vulneráveis sejam ouvidas e contadas é um privilégio da pesquisa qualitativa e também um ponto de vista ético e político.

2.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa segue uma perspectiva de cunho etnográfico por considerá-la mais adequada, tendo em vista a aplicabilidade do projeto em sala de aula em que eu enquanto pesquisadora, sou, também, a docente da turma.

Sobre esse método, Wilson (1977, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) considera alguns pressupostos, entre estes a hipótese naturalista que enfoca que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Dessa forma, retirar os sujeitos de seu ambiente natural seria prejudicial aos resultados da pesquisa. As hipóteses qualitativo-fenomenológicas refletem que o pesquisador nesse método deve exercer tanto o papel subjetivo de participante do projeto, por isso afetado por ele, com um papel objetivo de observador. Faz parte

desse método tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto dos participantes da pesquisa, assim como seus pensamentos, sentimentos e ações. No caso dessa pesquisa é imprescindível observar a significância da aprendizagem da leitura de contos pelos alunos privados de liberdade.

A primeira etapa desse trabalho consiste em uma revisão de literatura sobre a leitura e suas concepções que influenciam a postura docente em sala de aula e a leitura como prática social, assim como, um estudo sobre a literatura e sua importância.

Segundo Fonseca (2002), a revisão de literatura é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos. Todos os trabalhos científicos iniciam-se com essa revisão, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Nessa primeira etapa, o pesquisador procura por referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A segunda etapa consiste em um projeto de intervenção pedagógica em sala de aula e, para desenvolvê-lo, buscamos subsídios no método Pesquisa-ação.

Segundo Engel (2000), a Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante que se engaja na situação-problema a ser analisada. Dessa forma, almeja unir a prática (ação) com o conhecimento (teoria) por meio da pesquisa. Essa abordagem preocupa-se em intervir na prática em situações reais observadas com o intuito de compreender melhor a realidade pesquisada, propondo uma mudança ou intervenção.

De acordo com Engel (2000), atualmente a Pesquisa-ação é amplamente aplicada no ensino. Desenvolve-se pela necessidade de vincular teoria e prática como partes interligadas à rotina do professor em sala de aula. Sua aplicação intenta auxiliar os docentes em seus problemas diários. Nesse sentido, o docente pode ser o pesquisador que tem como contexto o processo de ensino e aprendizagem que vivencia. Um ponto relevante é que a visão do próprio professor tem a vantagem de um olhar de “dentro” do processo, partindo, assim, das preocupações e interesses das pessoas nela envolvidas.

Seguindo com essas reflexões, a Pesquisa-ação tem, dentre outras, algumas características relevantes que considero para a pesquisa em questão. Primeiramente, as ações humanas são objeto de investigação e são interpretadas

do ponto de vista das pessoas envolvidas. A Pesquisa-ação é situacional, ou seja, diagnostica um problema específico numa situação também específica. Por fim, a pesquisa-ação é autoavaliativa, podendo redirecionar-se durante o processo, por meio de um monitoramento contínuo (ENGEL, 2000).

Buscando a sintetização do exposto até aqui sobre a metodologia dessa dissertação, esclareço novamente que uso o tipo de pesquisa qualitativo/interpretativista de cunho etnográfico e o método pesquisa-ação. É interessante salientar que, nessas abordagens, o conhecimento científico é considerado como provisório e dependente do contexto histórico em que os fenômenos serão observados e interpretados.

2.5 METODOLOGIA DIDÁTICA: PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Almejando uma metodologia didática para a construção de um projeto de intervenção pedagógica, escolhi o Plano de Trabalho Docente de acordo com Gasparin (2012) que se embasa em Marx, Vygotsky e Saviani. Essa escolha é justificada pelo fato de esse método estar inteiramente relacionado com a prática social e com os objetivos da dissertação, dentre eles a de desenvolver a criticidade dos educandos.

Gasparin (2012) explica que sua teoria está fundamentada em quatro pressupostos teóricos. Primeiramente na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, explicitando que partimos de uma prática inicial, na sequência, buscamos a teoria para aprofundar nosso conhecimento e ir além do senso comum. Por fim, dialeticamente, voltamos à prática. Entretanto, essa será uma nova prática, a práxis que une a teoria e prática e que representa ação e a possibilidade de uma mudança social, porque essa nova prática não é mais senso comum, ela aprofundou-se na teoria e, por isso, é uma prática pensada e com conhecimento teórico, práxis. Em suma, o esquema do conhecimento fica assim: prática – teoria – práxis.

No segundo nível encontramos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Essa teoria tem uma relevância fundamental para o trabalho docente, já que esclarece que o educando parte de um nível de desenvolvimento atual que traz, consigo, uma zona de desenvolvimento imediato e a aprendizagem resulta de um novo nível de desenvolvimento atual como síntese de todo o processo.

Em um terceiro nível, estão os cinco passos da pedagogia histórica crítica de Demerval Saviani: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social (que são explicitados no corrente trabalho). O quarto nível representa as leituras de Gasparin (2012) acerca desses autores, sintetizando em forma de transposição didática, e um método para ser usado na prática de sala de aula, uma didática teórico-prática.

Na perspectiva de Gasparin (2012) a aprendizagem do educando se efetiva quando este consegue demonstrar seu domínio teórico do conhecimento no mundo social, e em função de suas necessidades na prática do dia a dia. Isso implica em um novo posicionamento por parte do docente em relação com o conhecimento que passa a ter considerações teórico-práticas. Nessa abordagem, os conteúdos devem ser abordados de forma contextualizada com outras áreas do conhecimento humano, para que fique elucidado ao educando o caráter de produção histórica de todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Assim sendo, o ponto de partida do conhecimento não está na sala de aula e sim em uma realidade social mais ampla.

A propósito disso, o fazer pedagógico em sala de aula deve privilegiar a contradição, a dúvida, o questionamento e valorizar as diversidades de pontos de vista. Nesse aspecto, devemos questionar as certezas, os conhecimentos naturalizados pela cultura e questionar o imutável e tudo que for dado de forma pronta e acabada (GASPARIN, 2012).

Tendo em vista esses pressupostos didáticos, O Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2012) ao se fundamentar também em Demerval Saviani, consiste em explicitar na prática os cinco passos da Pedagogia Histórica Crítica de Saviani. Passarei nos parágrafos seguintes a elucidar cada um dessas etapas, uma vez que o projeto didático desta dissertação contém cada um desses passos.

O Primeiro passo é a prática social inicial do conteúdo. Nesse primeiro contato do educando com o conteúdo, faz-se uma primeira leitura da realidade social em que eles estão envoltos. É necessário que o docente faça, primeiramente, um mapeamento do conhecimento prévio que os educandos trazem consigo, para que, dessa maneira, possa conhecer a prática social imediata a respeito do conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, mobilizá-lo e sensibilizá-lo para perceber alguma relação entre o conteúdo e a vida cotidiana. Segundo Vygotsky (2001, apud GASPARIN, 2012) esse é o estágio do nível de desenvolvimento atual em que o educando

possui autonomia e que já sabe antes mesmo que a escola ensine-o. Essa aprendizagem também é chamada de espontânea, e apesar de não ser ignorada pelo educador, também deve ser transcendida à medida que o conteúdo for aprofundado.

O diálogo que o docente inicia com seus alunos sobre o conteúdo recém-exposto é essencialmente necessário para a aprendizagem. Ouvir os educandos (especialmente sem julgamentos) é condição essencial para gerar confiança entre educador e educando. Nesse diálogo está incluído o constante questionamento por parte do discente, incluindo que esse proponha novas questões e direcionamentos sobre o conteúdo a ser estudado. A Prática Social Inicial é uma contextualização do conteúdo, uma conscientização de como este está posto nas relações sociais e qual será a contribuição desse conhecimento na vida cotidiana das pessoas.

A segunda fase do PTD (Plano de Trabalho Docente) trata do momento da Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social. Esse é o momento que inicia a sistematização do conhecimento, indo do senso comum, do conhecimento de mundo que o discente traz para a escola, a um fazer mais elaborado culturalmente, o conhecimento científico. A Problematização tem como finalidade lançar desafios aos educandos para que esses questionem o conteúdo em sua necessidade de aplicação prática na sociedade. Discente e docente elaboram questões que levantem as dimensões que orientam a apropriação daquele conteúdo. Assim, esse é o momento de discussões em uma reflexão cooperativa entre esse coletivo, com o objetivo de entendê-lo melhor, ao mesmo tempo em que esse grupo procura descobrir múltiplas dimensões do conhecimento.

Nesse ponto, Gasparin (2012) fundamenta a relevância da interdisciplinaridade, nesse caso entendida como questionar as variadas dimensões daquele conteúdo em outras áreas de conhecimento. Para tanto, o professor pode, antecipadamente, elaborar questões que envolvam o conteúdo e também possa dizer a respeito de outros campos como: sociais, econômicos, políticos, psicológicos, religiosos, literários, legais, afetivos entre outros. Dessa forma, evidenciam-se como as diversas dimensões que envolvem um determinado conteúdo são as expressões de uma totalidade constitutiva maior da realidade representativa de um momento histórico. Esse processo possibilita o início de uma tomada de consciência crítica, já que o educando está transformando um conteúdo formal em questões dinâmicas que afetam o seu relacionamento com o conhecimento.

A terceira fase do PTD é a Instrumentalização: Ações Didático-Pedagógicas para a aprendizagem. Os dois momentos iniciais explicitados anteriormente prepararam o discente para essa fase de sistematização do conhecimento com a exploração do conteúdo selecionado. A elaboração da aprendizagem continua a ser interpessoal e a partir daqui o docente apresenta sistematicamente o conteúdo. Nesse enfoque, a mediação do docente é essencial para a assimilação do conhecimento científico por parte do aluno. É uma relação triádica entre os discentes, o docente e o conteúdo. Gasparin (2012) relembra que nenhum desses três elementos é neutro e estão condicionados por aspectos subjetivos, culturais, políticos e econômicos.

A Instrumentalização é a fase, por meio da análise, em que os educandos estabelecem uma comparação e um confronto entre os conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos apresentados pelo docente e problematizados pelo coletivo. É o momento, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que o educando está ampliando sua zona de desenvolvimento imediato e pode incorporar o conhecimento sistematizado pela humanidade. Para tanto, a interação entre o docente e os discentes corrobora com a apreensão, a construção do conhecimento e a internalização desse por parte do educando (GASPARIN, 2012).

A quarta fase é denominada como Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Enquanto que a fase da Instrumentalização é o momento da análise em que o conhecimento está sendo assimilado, Gasparin (2012) indica que a Catarse é a fase da síntese. Entretanto, o autor adverte que na prática é muito difícil separar onde uma termina e a outra começa. A síntese é o momento em que o educando consegue estruturar de uma nova forma sua aprendizagem, juntando todo o processo que passou até então, pois está em um novo nível de aprendizagem. Esse conteúdo assimilado pelo discente não foi dado pelo professor, tendo em vista que é um produto social e histórico.

Com base nisso, nessa fase, o educando compreende de uma maneira mais aprofundada as questões sociais levantadas no início do trabalho. De fato, não aprende apenas um conteúdo, mas sim um conhecimento que tem significado para a sua vida, exigindo dele um compromisso de auxiliar na transformação social, atuando, assim, em um novo nível de ser. É, portanto, uma demonstração teórica do ponto de chegada do educando em relação ao conteúdo.

A propósito disso, para a compreensão e a verificação da aprendizagem do discente dessa catarse, o docente tem, a sua disposição, os instrumentos de avaliação. A avaliação ocorre durante todo o percurso, contudo, nessa fase, se torna mais definida. O conceito de avaliação aqui defendido por Gasparin (2012) abrange a assimilação teórica do conteúdo, como também a prática social que o educando faz desse conhecimento. Os instrumentos e critérios podem ser definidos de acordo com todo o trabalho anterior. Pode, por exemplo, ser um texto escrito síntese produzido pelo discente com palavras próprias do que aprendeu sobre o conteúdo.

Por fim, todo esse trabalho didático objetiva chegar até a quinta fase do PTD que é a Prática Social como ponto de chegada. Segundo Gasparin (2012), essa fase significa a transposição do teórico para o prático. Professor e educando modificaram seus conhecimentos ao longo da aprendizagem de determinado conteúdo. Contudo, precisa também haver um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo aprendido. A aprendizagem deve reverter-se sobre o agir no social. Não necessariamente que esse agir diga respeito apenas a ações materiais e efetivas. Esse agir pode se referir também a um processo mental que empreenda uma nova postura crítica em relação à realidade, ou seja, uma nova ação mental do educando. Nesse contexto, professor e alunos podem juntos, no diálogo, analisar como e com que estratégias utilizar esses conhecimentos no cotidiano. Não necessariamente de forma imediata, mas sim como esse conteúdo pode significar um novo patamar em suas vidas. Reconhecer a teoria na prática requer assumir um compromisso social de quem detém a partir de então, conhecimento científico refletido.

2.6 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa oportuniza uma proposta pedagógica voltada aos alunos jovens e adultos privados de liberdade em uma penitenciária na cidade de Cascavel. Dentro dessa penitenciária, atua uma escola pública na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é fundamentada na Lei nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares do Paraná pelos valores apresentados na Conferência Internacional de Hamburgo, e no Parecer nº 01100, do Conselho Nacional de Educação.

Essa escola da modalidade da EJA é denominada como CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, e é mantido pela Secretaria de Estado e Educação - SEED, por meio do Departamento de Educação, Núcleo

Regional (NRE) de Cascavel: caracteriza-se como unidade educacional e está devidamente adequada às exigências e necessidades do aluno jovem e adulto.

O ensino na EJA apresenta algumas especialidades em relação a outras modalidades. É ofertada para indivíduos jovens, adultos e idosos que não conseguiram completar o processo de escolarização em idade adequada. Indivíduos com diferentes histórias e experiências de vida que, devido a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, ficaram excluídos do processo de escolarização.

A partir dessa realidade, a proposta para EJA - avalia as características específicas de formação humana desta demanda, buscando meios para dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento humano. Cada educando da EJA apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares. Para tanto, o currículo da EJA é peculiar ao seu alunado, considerando inter-relacionados três eixos articuladores: a cultura, o trabalho e o tempo. A oferta e a organização são feitas no coletivo e no individual, no Ensino Fundamental-Fase I, Fase II e Ensino Médio, sendo o aluno matriculado em até duas disciplinas. As salas são organizadas por disciplina, com atendimento individual e coletivo.

No sistema coletivo, os discentes são matriculados por disciplina. Começam os estudos no mesmo período dos demais educandos e terminam todos juntos, podendo ter até 75% de presença para serem aprovados. Já no sistema individual, os educandos também são matriculados por disciplina, contudo, cada um tem seu tempo de estudo diferenciado. Por isso, em uma mesma sala de aula, um professor atende discentes em diferentes conteúdos escolares.

Atualmente, nessa escola da EJA em que realizo meu projeto (Unidade Penal), os educandos são atendidos no sistema individual necessariamente, devido à rotatividade de permanência nesse ambiente, ou seja, estão chegando alunos novos e saindo a qualquer momento de acordo com tempo de reclusão do apenado.

A EJA que funciona dentro das Penitenciárias no Estado do Paraná é mantida pela Secretaria de Estado da Educação - SEED e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) que mantêm parceria entre si. Seus objetivos pautam-se na garantia de escolarização a jovens e adultos privados de liberdade. A partir de um Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico, celebrado entre essas secretarias mencionadas acima, a educação nas Penitenciárias no Paraná mantém-se.

A penitenciária que faz parte do *corpus* desse estudo atende exclusivamente indivíduos do sexo masculino, a partir 18 anos. Foi construída objetivando o cumprimento das metas de ressocialização do interno. A política adotada pelo Governo do Estado do Paraná busca oferecer novas alternativas aos apenados, oportunizando-lhes trabalho, educação e cursos profissionalizantes, possibilitando melhores condições para sua reintegração à sociedade e também, o benefício da redução da pena.

O Departamento Penitenciário Paranaense (DEPEN) está vinculado à Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária - SESP. Sendo o órgão responsável estadual pela administração da execução da pena e pelas Leis de Execuções Penais – LEP. Sua intenção primeira é priorizar que o preso estude e trabalhe. Embora nem sempre isso aconteça, devido a vários motivos como a falta de aptidão, a periculosidade, o isolamento, a condição de pena em que o preso se encontra e falta de canteiro de trabalho para todos.

Acresce-se, ainda, que aos apenados é concedido o direito à remição da pena pelo estudo ou pelo trabalho. A remição é uma proposta relativamente nova no sistema penitenciário mundial. No Brasil, a Lei de Execução Penal assegura a remição pelo trabalho, na proporção de três dias de trabalho por um dia de desconto na pena. No Estado do Paraná, desde 1996 está sendo reconhecida a remição pela Educação.

A segurança interna é feita por Agentes Penitenciários, contando com os seguintes recursos e equipamentos: portões automatizados; monitoramento por câmeras de vídeo; sistema de alarme e som (sirenes eletrônicas); detectores de metais (fixo e móvel); rádio transreceptores e portas de segurança das celas. A segurança externa é efetuada pela Polícia Militar.

Com base nesses apontamentos formais sobre a EJA e a educação nas prisões do Paraná, posso elucidar mais claramente sobre aos discentes atendidos por essa escola. A maioria deles é oriunda de classes menos favorecidas economicamente e que não conseguiram terminar seus estudos, geralmente por motivos econômicos. Alguns são transferidos de outras unidades, outros são analfabetos, alguns são de outros estados e municípios, do ensino regular ou há muito tempo afastados da escola. Na sua maioria desempregados, jovens, idosos e com inúmeros problemas sociais. São alunos com suas diferenças culturais, etnia,

religião, crenças, que retornam à escola no momento em que estão privados de sua liberdade.

Segundo Barros (2000), o primeiro contato do educando preso com a educação, normalmente, não resulta da vontade de estudar e sim de um objetivo imediato pela busca de uma liberdade que pode ser conseguida pela remição pelo estudo ou até pelo contato com o mundo fora de sua cela. E escola pode representar esse espaço.

A compreensão das relações que o preso tem com a escola - pode ser mais facilmente entendida pela seguinte citação:

A escola dentro do sistema penitenciário possibilita uma forma diferente de trabalhar com o detento, esse setor pode ser uma alternativa para o aluno que procura deixar ou evitar ser inserido no que podemos chamar de “criminalidade”. Uma educação eficiente pode possibilitar ao aluno um espaço de reflexão e de esperança nos objetivos almejados. Pode não ser algo definitivo, mas um passo à frente em um caminho que terá para um novo começo (SILVA; GUERESI, 2006, p. 36).

Tendo em vista todos esses apontamentos sobre os educandos que participam da pesquisa, a aplicação do projeto de intervenção pedagógica acontece no primeiro semestre do ano de 2015.

As salas de aula nessa penitenciária não possuem grades separando o professor dos alunos, por isso sua aparência é muito parecida com as salas de aula das escolas das redes públicas. Contamos com a presença do agente penitenciário, que mesmo não entrando assiduamente na sala de aula, está próximo, cuidando da segurança.

As aulas acontecem no sistema individual de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos), por isso os participantes podem estar tanto no Fundamental Fase II, como no Ensino Médio. No sistema individual, cada aluno inicia os estudos em momentos diferentes e estuda de acordo com seu ritmo individual, por isso o número de alunos em sala geralmente fica no limite de dezoito alunos por turma. Apesar de os alunos estarem em diferentes níveis de aprendizagem, esse dado não dificultará a pesquisa, já que, como professora, sempre seleciono momentos em que todos os alunos assistem à mesma aula.

As salas de aula não contam com muita tecnologia. A televisão e o vídeo têm que ser buscados na sala dos professores e não existe um laboratório de

informática. Como existe uma preocupação com a segurança, os métodos didáticos utilizados pelo professor, bem como os materiais como, por exemplo, vídeos, revistas, jornais, músicas devem ser passadas por uma censura ou ficam no crivo da equipe pedagógica da escola.

2.7 TÉCNICAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Buscando caminhos qualitativos/interpretativistas e a partir de um olhar etnográfico para elucidar a problemática da leitura de contos em sala de aula, adotamos uma metodologia de geração de registros composta pelas atividades realizadas em sala de aula pelos alunos e pela minha observação e interpretação como professora e pesquisadora. As atividades de sala de aula são os registros escritos dos alunos sobre as leituras dos contos, a criação de contos, poemas e de ilustrações. Assim como observo, durante as aulas, as constantes discussões na oralidade sobre as leituras dos contos e dos temas que esses inspiram.

Segundo Christians (2006), um paradigma de ciência interpretativista deve buscar certa suficiência interpretativa, buscando explorar o mundo social em variadas dimensões, ouvindo os diferentes participantes da pesquisa, pois esses devem ter uma postura também ativa de cooperação.

Para fazer o registro do trabalho, das aulas e de todas as demais atividades escolhi usar um diário de campo, já que no ambiente penal não é possível filmar ou gravar, tendo em vista o direito de não violação da imagem do aluno-presos. Segundo Falkembach (1987, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) diário de campo é um registro para uso individual do pesquisador no seu dia a dia de tudo aquilo que ele considerar pertinente para ser descrito posteriormente. É como se fosse um caderno de anotações, de comentários e de reflexões. Nele podem ser anotados fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas e experiências pessoais do investigador. Torna-se um detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores da pesquisa. Um dos seus objetivos é facilitar a escrita em sua dissertação e, também, acaba tornando o hábito da escrita mais usual.

Além do diário de campo, faço uso de outros instrumentos para geração de dados. A análise de um capítulo do livro didático utilizado pelos alunos da escola pesquisada que trata do gênero literário conto foi realizada para verificar quais eram as concepções de leitura usadas por esse livro didático e suas implicações na

aprendizagem. Também, realizo uma apresentação e pesquisa sobre o funcionamento da biblioteca dessa Unidade Penal e quais as leituras mais realizadas pelos apenados. Iniciando as aulas com os alunos, traço um perfil da trajetória de leitura dos alunos por meio de um questionário aplicado no início do projeto que consta nas atividades didáticas. Por fim, como instrumentos de análise de dados, as atividades realizadas em sala de aula como produções de textos e ilustrações são, dessa forma, analisadas no decorrer dessa dissertação.

3 PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

O projeto de intervenção pedagógica surge no anseio de responder à segunda pergunta de pesquisa, referente à como propor práticas pedagógicas que promovam o (re)significado da leitura de contos para esses discentes. Esse é um questionamento didático que pode ser respondido por meio do planejamento de aulas com o conteúdo da leitura de contos em uma perspectiva de leitura como prática social. Essa proposta trata de um Plano de Trabalho Docente nos moldes que Saviani propõe e que Gasparin (2012) sistematiza didaticamente, como já detalhado na metodologia desta dissertação. Esse plano consta de um total de 25 horas/aula.

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PÚBLICO ALVO: Turma mista de Fundamental Fase II de alunos de EJA.

FAIXA ETÁRIA DOS EDUCANDOS: Jovens (no mínimo 18 anos), adultos e idosos.

CARGA HORÁRIA: 25 horas/aula

UNIDADE DE CONTEÚDOS: A leitura do conto e seu (re)significado

OBJETIVO GERAL: Perceber quais os (re)significados da leitura dos contos para esses alunos.

TÓPICOS DO CONTEÚDO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Tópico 1: Narrativa nos gêneros discursivos.

Objetivo específico: Perceber que a narrativa está presente em vários gêneros, na oralidade e na escrita;

Tópico 2: Compreender o que é a literatura, se pode desenvolver a criticidade e a humanidade nas pessoas. Definir o conto, a literatura e a ficção. Apresentar os elementos da narrativa.

Objetivos específicos: Investigar o conceito de literatura dos educandos. Verificar se eles leem literatura e se já leram contos. Compreender a importância da literatura para formar cidadãos críticos. Compreender a ficção na literatura e os elementos que compõe uma narrativa.

Tópico 3: A leitura de contos e a sua (re)significação.

Objetivos específicos: Oportunizar a leitura dos contos trabalhados nas aulas, permitindo aos educandos visualizar novos significados e acrescentar novas vivências e opiniões, realizando, assim, uma sociointeração com o texto lido, percebendo a relação dele com a vida e com outros textos.

Tópico 4: Escrita (sem a preocupação do bem escrever) de poemas, frases, contos, desenhos e ilustrações.

Objetivos específicos: Motivar a escrita de outros gêneros a partir da leitura do conto para que, assim, os alunos possam expressar a significância da leitura realizada em suas vidas. Aqui o objetivo não é o estudo desses gêneros em si, mas utilizá-los como expressão, ou marca, do ressignificado que os discentes constroem sobre o conto lido.

3.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Apresentação do Projeto:

Esse é o momento inicial dos educandos com o projeto a ser desenvolvido por eles e pelo professor. É importante motivá-los a participar por se tratar de um material pedagógico criado pelo docente com o intuito de trabalhar com o conteúdo de sala de aula de maneira dinâmica e de maneira que faça sentido na vida deles. O professor explicita os objetivos das aulas e do conteúdo. Os alunos são convidados durante as aulas a participar oralmente. Por se tratar de oficinas sobre a leitura de contos, os discentes também são convidados a se expressarem por meio da escrita de poemas, ilustrações e contos. As produções escritas deles serão expostas para socialização em mural na sala de aula. Outras ideias também podem ser discutidas como, por exemplo, criar um livrinho digitado pelo docente do material produzido por eles.

Vivência cotidiana do conteúdo:

Questionar os educando com as seguintes perguntas:

- 1) Conte como foi sua vida escolar.
- 2) Conte como foi seu trajeto de leitor até aqui.
- 3) Qual a frequência com que lê na prisão?
- 4) Quais leituras você gosta mais? Por quê?
- 5) Gosta de ler livros que contam histórias? Por quê?
- 6) O que entende por conto?

7) O que entende por literatura?

Estas informações são necessárias antes de iniciar as oficinas pelo fato de que fornecem pistas sobre o conhecimento que os alunos têm do conteúdo a ser trabalhado e também sobre a trajetória de leitura deles. Essas questões são passadas por escrito e recolhidas para análise.

3.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Segundo Gasparin (2012), a problematização é a etapa em que os alunos são levados a refletir sobre o conteúdo proposto (leitura de contos), de maneira que o professor os desafie a partir de uma necessidade na sociedade, ou seja, as exigências sociais de aplicação desse conteúdo, tanto no sentido mais cotidiano como em longo prazo, constituindo-os como sujeitos críticos. Para, dessa forma, poder contribuir efetivamente com a vida das pessoas. O conteúdo pode abranger várias dimensões do conhecimento. No caso da leitura de contos, tomando a literatura como base, podemos destacar a dimensão artística, linguística, histórica, filosófica, política entre outras. Essa fase antecede a instrumentalização, na qual o conteúdo em sua fundamentação teórica será devidamente aprofundado pelo docente.

1ª OFICINA

Primeira etapa: O professor traz para os alunos uma síntese de sua análise sobre as respostas que eles deram na aula anterior sobre leitura, literatura e conto para refletir com eles a partir do que já sabem sobre o conteúdo recomendado. Propõe a leitura do conto “A Barata Matilde”, de Ulisses Tavares, para apresentar o conteúdo a ser trabalhado no projeto. Esse é o primeiro conto a ser trabalhado neste projeto.

O conto encontra-se no link:

www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/ABarataMatilde

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL: Perguntar aos alunos o que entenderam do conto. É necessário que o professor não direcione a interpretação dos alunos, contudo, faça perguntas que achar necessário para analisar a compreensão do texto.

ATIVIDADE PRÁTICA ESCRITA: Os alunos são orientados a sublinhar trechos no conto que chamarem a atenção deles pelo uso da linguagem. Esse é o momento voltado para a apreciação estética da linguagem literária. Copiam-nos em uma folha

sulfite com caneta colorida para colá-los no mural. Na sequência, cada aluno explica o que compreendeu do trecho para os colegas

Segunda etapa: A partir dessa leitura é que a leitura do gênero literário conto pode ser problematizada.

- 1) A partir da história lida, o que podemos entender como conto?
- 2) As personagens do conto são reais ou não? Explique. Elas têm alguma relação com a realidade? Explique.
- 3) Esse conto não é uma história real e sim ficção. O que você entende por ficção? É importante as pessoas terem contato com ela?
- 4) Esse conto é uma obra de literatura. Qual é a importância da leitura de literatura para as pessoas?

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL E ESCRITA: Oralmente, os alunos e o professor debatem sobre as questões propostas e vão registrando no quadro de giz as considerações. O objetivo é compreender se o conteúdo a ser aprendido é relevante para se aprender na escola e se a leitura do conto tem uma função na sociedade.

3.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO

2ª OFICINA

Os alunos são convidados a assistirem a um vídeo² sobre conto.

O objetivo do vídeo é destacar o prazer em contar histórias partindo da oralidade, conceituar conto e motivá-los à leitura desses.

Depois de assistir ao vídeo, que demorou uns sete minutos, o professor e os alunos comentam sobre o vídeo. Qual é o entendimento que podemos ter sobre conto a partir do vídeo? É necessário explicar a diferença entre o conto na oralidade e o conto escrito que é o conteúdo a ser desenvolvido nas oficinas apresentadas.

Esse é o momento para definir conceitos de conto, de literatura e de ficção. A leitura de fragmentos teóricos sobre o gênero conto e sobre a literatura. Não é nada extenso, entretanto, uso trechos de teóricos sobre os temas.

² PALAVRA PUXA PALAVRA. Multirio. Direção: Shênia Martins. Documentário, 7min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ipR0f4ls51q&hd=1>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

Quadro 1 - Narrativa e enredo

Narrativa e enredo

Contar e ouvir histórias são atividades tão antigas como os seres humanos. Inventar, narrar, ouvir histórias envolvem uma natureza lúdica, ou seja, de prazer, e, por isso, mantêm um significado essencial na vida das pessoas, já que permite a elas uma compensação de todos os problemas e conflitos da realidade. Compensação essa que autoriza um novo olhar sob essa mesma realidade. O enredo, em uma narrativa, representa um arranjo da história: a apresentação das situações, dos personagens envolvidos e nas transformações que vão ocorrendo entre elas, criando novas situações até chegar ao final que é o desfecho do enredo. A narrativa possui um narrador, esse é aquele que narra ou conta a história e o enredo (MESQUITA, 1987).

Fonte: próprio autor

Quadro 2 – Conto

Conto

Cortázar (1974) apresenta alguns aspectos importantes do conto. Esse é um gênero narrativo que possui uma significação, ou seja, traz para a ficção um recorte da realidade carregada de significados. Dessa maneira, possibilita ao leitor desenvolver sua sensibilidade e inteligência para ir além da obra narrada, buscando sua significação própria. Outra perspectiva do conto, apontado por Cortázar, é a tensão e a intensidade. No conto, temos a noção do limite, limite físico, ou seja, de número de páginas. Por ser mais curto do que a novela e romance, o conto precisa compactar o enredo, as personagens entre outros elementos. Por isso, sua intensidade é ampliada, sendo capaz de gerar interesse e prender o leitor até o fim da história.

Fonte: próprio autor

Quatro 3 - Literatura

Literatura

Segundo Cosson (2012), a literatura tem a palavra como seu exercício, a palavra cria o mundo em que vivemos. A escrita é o veículo da literatura. A experiência da literatura nos permite saber da vida por meio da experiência do outro. A ficção é feita palavra na narrativa, na poesia e no teatro.

Se referindo à literatura, Roland Barthes (1977) destaca a potencialidade dela realizar uma revolução com a língua. Se em outros discursos a língua representa o poder de impor ideias e valores, por outro lado, na literatura, a linguagem é a arte que reconstrói o mundo. Na literatura, a maneira de dizer e de produzir o texto recebe maior destaque do que o conteúdo. É o prazer estético da linguagem em destaque e relevo.

“A literatura assim como as artes é uma confissão de que a vida não basta”
Fernando Pessoa³.

“A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” Antonio Candido

"Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela), o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" Antonio Candido⁴.

Fonte: próprio autor

³ <http://www.citador.pt/frases/a-literatura-como-toda-a-arte-e-uma-confissao-d-fernando-pessoa-17411>
- Acesso em: 08 jul. 2014.

⁴ CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

Quadro 4 – Ficção

Ficção

“Quando você lê um romance, um conto, ou assiste a um filme, vê personagens verossímeis ou não, de uma estória também possível ou absurda, num tempo e num espaço, organizados ou caóticos. A este tipo de narrativa chama-se ficção (WALTY, 1985)”. A palavra ficção, do latim *fictionem*, significa fingimento. Seu significado, inicialmente, estava ligado a tocar com as mãos, a modelar. O artista é aquele que cria com sua arte. A ficção é importante porque permite às pessoas um espaço para a criação, a imaginação, a necessidade de brincar, por exemplo. Liberta as pessoas de um mundo apenas utilitário e materialista. Dessa forma, a partir da ficção, podemos olhar de outra maneira a realidade, questionando-a e refletindo sobre ela. Por mais inventada e fictícia que seja a estória, sempre terá uma relação com a realidade (WALTY, 1985).

Fonte: próprio autor

Esses conceitos podem ser discutidos com os alunos nesta fase de instrumentalização do conteúdo. Para tornar-se mais compreensiva, proponho a leitura do miniconto “Um caso de poesia”⁵ do escritor e poeta Carlos Drummond de Andrade para perceber a ficção dentro da literatura e a necessidade de ela na vida das pessoas. As questões a serem apontadas sobre o miniconto podem ser debatidas na oralidade.

- 1) Para o médico, Paulo é um caso de poesia. O que isso quer dizer?
- 2) Esse miniconto nos faz pensar sobre a ficção e a realidade. Como você compreende a ficção a partir deste pequeno conto e de todas as explicações até aqui?
- 3) A partir desse conto, e do que aprendemos até o momento, como você compreende a necessidade que temos da literatura?

Para aprofundamento do conteúdo na dimensão conceitual/científica, o professor apresenta aspectos da estrutura da narrativa que estão presentes também nos contos:

⁵ <https://dapazpicui.blogspot.com.br/2010/03/um-caso-de-poesia-carlos-drummond-de.html> – Acesso em: 02 jul. 2014.

Quadro 5 – Os elementos da narrativa

OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

- **Enredo:** Desenrolar dos fatos e centra-se em torno de um conflito, um problema. O enredo do conto é concentrado e limitado ao essencial (**o quê?**);
- **Personagens:** Seres fictícios que participam dos acontecimentos (**quem?**);
- **Narrador:** Quem conta a história. Pode participar e contar sua própria história, nesse caso narrador de *primeira pessoa*. Ou pode ser um narrador que apenas observa, não se envolvendo. Como conta uma história que ocorreu com terceiros é chamado de narrador de *terceira pessoa*. O narrador passa a ser os “olhos” pelos quais o leitor “enxerga” a história, por isso tem um ponto de vista. Importante distinguir que o narrador não é o mesmo que o autor, pois o narrador faz parte da ficção (**quem conta?**);
- **Tempo:** Nem sempre o tempo está esclarecido na narrativa. Pode ser cronológico ou psicológico. O tempo cronológico transcorre de acordo com as horas do relógio. O psicológico é determinado pelo emocional das personagens ou de suas lembranças. As lembranças podem ir para um passado mais passado da narrativa e depois voltar ao tempo presente da história (**quando?**);
- **Espaço:** Local onde ocorre a narrativa. A situação do ambiente caracteriza o espaço e nele estão dispostos os valores morais, sociais em que vivem as personagens. Geralmente tanto o tempo como o espaço são limitados no conto. Os fatos acontecem em um único local ou em poucos lugares (**onde?**).

Fonte: próprio autor

Há outros elementos que auxiliam no entendimento da construção do enredo:

Quadro 6 – Os elementos do enredo

ELEMENTOS DO ENREDO

- **Situação inicial:** É o início da narrativa. Os personagens podem estar em uma situação favorável, ou não.
 - **Conflito:** É o momento em que algo interrompe o equilíbrio da situação inicial. É o conflito que prende a atenção do leitor. Se a história não tem conflito é apenas um relato.
 - **Clímax:** É o ponto de maior suspense, o leitor fica na ansiedade do que vai acontecer e, a partir desse momento, é que irá encaminhar o final da história.
- Desfecho:** É o desenlace, a conclusão da história. O conflito resolveu-se para melhor ou pior⁶.

Fonte: próprio autor

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL: Na oralidade, os alunos e o professor analisam os elementos da narrativa no conto “Um caso de poesia”.

ATIVIDADE PRÁTICA ESCRITA: Como síntese da compreensão, os alunos são convidados a escrever frases ou poemas e ilustrar com desenhos o que entenderam por ficção, conto e literatura em uma folha de sulfite. Esse trabalho será colocado no mural como forma de registrar o conteúdo e poder visualizar o desenvolvimento das oficinas.

3ª OFICINA

Nesta fase, ainda de instrumentalização do conteúdo, será apresentado mais três contos selecionado para estudo. Inicialmente, o professor pode lembrar sobre a leitura da literatura que será proporcionada aos educandos com algo prazeroso. Por isso proponho a seguinte reflexão sobre literatura aos alunos.

⁶ CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. Texto e interação. São Paulo: Saraiva, 2000.

Quadro 7 - Literatura

LITERATURA

A literatura nos permite uma vivência dos fatos da realidade diferente do que na vida real. Na vida estamos envolvidos demais com nossos problemas, sentimentos e interesses que deixamos de lado nosso senso crítico conosco mesmos. E avaliamos nos de um ponto de vista pouco confiável. Nos outros conhecimentos, como na ciência e na filosofia, ocorre o contrário, estamos preocupados com a análise objetiva e perdemos a intensidade da natureza e da vida. Segundo Rosenfeld (1976), a literatura é o lugar privilegiado de viver a vida na contemplação, na crítica e no prazer. Na literatura, a verdade não é a busca, já que estamos no mundo da ficção e da imaginação. O que vale na literatura é a nossa experiência vivida que é única e é diferente dos outros leitores. Se a literatura não nos possibilita um conhecimento como o das ciências, ela enche nossas vidas de sensibilidade, emoções, por vezes até violentas, sofrimentos e choques, contudo, sem os mesmos perigos que na vida real (ROSENFELD, 1976).

Fonte: próprio autor

Na sequência, o conto deve ser lido integralmente pelo aluno para depois ser lido pela segunda vez por todos em voz alta. As discussões ocorrerem na oralidade. Alguns pontos são levantados pelo docente e outros pelos alunos que são orientados a registrarem, em seus cadernos, as observações do grupo sobre o entendimento e as diferentes interpretações sobre o conto. É importante, também, que o professor fale de forma sucinta sobre o autor do texto.

Na sequência, os alunos são convidados a participarem de uma atividade prática de escrita motivada pela leitura do conto lido. O objetivo da produção escrita não é o conhecimento do gênero em si, mas sim permitir que o discente tenha voz ativa na significação ou na ressignificação da obra literária. A literatura será vista como uma experiência muito particular do leitor e não como um conhecimento que o docente precisa passar para seus alunos.

2º Conto: “Natal na Barca” Lygia Fagundes Telles⁷

⁷ <https://www.releituras.com/lytelles_natal.asp> Acesso em: 5 mar. 2015.

Durante a leitura silenciosa dos alunos, orientá-los a sublinhar palavras desconhecidas (se achar muito necessário podem perguntar durante a leitura), observar dificuldades na leitura para, depois, expressá-las. A segunda leitura acontece em voz alta. O texto pode ser apresentado, também, na linguagem audiovisual⁸.

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL 1: Depois das duas leituras, ocorre o momento de diálogo sobre as interpretações dos alunos sobre o conto. Primeiramente, é necessário deixá-los expressar a impressão da leitura do conto. Esse é o momento da escuta, no qual os alunos revelam suas interpretações sobre o conto. É importante o professor não dirigir as interpretações e procurar não manifestar inicialmente a sua interpretação do conto. Entretanto, o professor pode auxiliar nesse processo fazendo questionamentos abertos, até para verificação da compreensão do texto. Pode-se utilizar de questões pré-estabelecidas como sugestões de um roteiro a seguir, entretanto, todo o processo é indeterminado e depende do momento da prática em sala.

- O que chamou mais atenção em relação ao conto;
- A construção das personagens;
- Propor a contação do enredo por um aluno;
- O que chamou mais atenção em relação ao conto. Esse conto, diferentemente dos demais, é narrado em primeira pessoa. Observar se os alunos levantam isso e se percebem o que essa mudança de foco significa na história.
- Desfecho do conto: foi surpreendente para eles?
- Ao fim, podem-se levantar os elementos do enredo para observar se isso os ajuda a entenderem melhor o conto.

3º Conto: “Caolha” de Júlia Lopes de Almeida⁹.

O conto pode ser encontrado tanto na íntegra quanto em um vídeo da audição da leitura interpretativa do conto na voz de Marília Pera¹⁰. Essa audição compreenderá a segunda leitura do conto com a interpretação de Marília Pera.

⁸ NATAL NA BARÇA. Tv Cultura. Contos da Meia Noite. Direção: Eder Santos. Interpretado por: Beatriz Segall. Audição, 9' 16". Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=8rWsAY1JxQ4>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

⁹ <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/julia-lobes-de.../a-caolha.php>> Acesso em: 15 jun. 2014.

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL 2:

- Propor a contação do enredo;
- O que chamou mais atenção em relação ao conto;
- A construção da personagem Caolha. As escolhas linguísticas;
- Como o leitor sente-se em relação à personagem da mãe, narrada no conto. Pedir para os alunos citarem trechos que mais significam sentimentos para eles;
- Desfecho do conto: foi surpreendente?

4º Conto: “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti¹¹

ATIVIDADE PRÁTICA ORAL 3: Atividade de escuta das interpretações dos alunos. Esse conto pode precisar mais da intervenção do professor por sua linguagem metafórica. Entretanto, buscar primeiro ouvir e, se necessário, fazer perguntas para relacionar o conto com a vida.

As atividades de escrita a seguir são feitas em relação aos quatro contos lidos e analisados anteriormente. Eles servem de inspiração e para despertar o interesse de diversos assuntos que os alunos relacionaram enquanto foram discutindo os contos na oralidade.

ATIVIDADE PRÁTICA ESCRITA 1: Em um pedaço de cartolina dobrada de tamanho de uma folha sulfite, o aluno faz a ilustração (desenho) de um dos contos lidos. Pode usar, também, palavras. Essa cartolina servirá de capa para um pequeno livro das produções de todos os alunos que a professora pode digitar. Assim, todos os discentes podem ler os textos dos colegas.

ATIVIDADE PRÁTICA ESCRITA 2: A produção de poemas inspirados nos contos. Para ajudá-los nessa atividade, o docente pode construir com eles um poema coletivo no quadro de giz. O conteúdo não é o gênero poema, até porque os alunos já devem ter tido essa aprendizagem, o objetivo é incentivá-los a expressarem-se em variados gêneros.

¹⁰ A CAOLHA. Tv Cultura. Contos da Meia Noite. Direção: Eder Santos. Interpretado por: Marília Pera. Audição, 8'55". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3yFgsii84k>> Acesso em: 13 jul. 2014.

¹¹ <https://www.releituras.com/ana_mcolasanti.asp> Acesso em: 15 jun. 2014.

ATIVIDADE PRÁTICA ESCRITA 3: Criação de um conto novo. Na ficção, criar personagens que viverão um conflito. Ou, ainda, utilizando um dos contos lidos, criar situações e um final diferente ao conto.

3.4 CATARSE - NOVA FORMA DE ENTENDER A PRÁTICA SOCIAL

A catarse é também compreendida como a síntese da compreensão e do entendimento do aluno em relação ao conhecimento aprendido. Em cada oficina, o momento de prática escrita, ou oral, é o momento da catarse porque o aluno pode expressar-se, sua voz pode ser ouvida pelos colegas. Produzindo contos, poemas, desenhos ou ilustrações, a leitura do texto literário pode ser compartilhada pelos alunos. Vamos mais além do que apenas a simples leitura do conto, já que, nesse momento, podemos perceber se a literatura realmente faz sentido na vida do aluno, se esse conhecimento o ensina a viver e a ter contato com outras histórias. As produções dos discentes são avaliadas do ponto de vista de sua criatividade e da forma de expressar significados, ou ressignificados aos contos estudados. As produções de texto não são corrigidas do ponto de vista gramatical, entretanto, alguns erros simples podem ser apontados antes de os alunos passarem a limpo seu texto.

A leitura dos textos dos alunos pode ser feita em voz alta se eles assim concordarem. Também a exposição no mural é uma oportunidade para eles lerem os textos dos outros alunos e até mesmo deixarem para que os alunos de outras salas leiam. Dessa forma, a leitura do texto do aluno não tem apenas como interlocutor o docente de Língua Portuguesa.

3.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

A prática social final do conteúdo é a transposição de teoria aprendida em sala de aula para uma nova prática (práxis), isto é, uma nova atitude de quem por meio do conhecimento (teoria) age no mundo e na sociedade. O professor e os alunos podem, a partir das experiências com a literatura, propor novas atitudes em relação à leitura em sala de aula. Podem, por exemplo, combinar um dia por semana de leitura de contos, de romances, entre outras leituras, firmando, dessa forma, um

compromisso com a leitura. Além de propor outros gêneros, literários ou não, para continuar com as oficinas e com o mural em sala de aula.

A produção de um pequeno livro informal digitado pela professora com os trabalhos dos alunos é uma maneira de valorizar as produções escritas e ilustrações desenvolvidas nas oficinas. Nesse momento, pode-se levantar sugestões sobre esse livrinho, como a confecção de uma capa produzida com materiais artesanais como papelão e, ainda, a continuidade dessa mesma forma de registro em outras aulas.

4. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi desenvolvido utilizando a abordagem da pesquisa qualitativa interpretativista que requer uma análise de variados dados dentro do mesmo contexto de pesquisa. Esses diferentes dados são importantes para dar credibilidade e veracidade à pesquisa qualitativa. Nesta investigação, a subjetividade está presente porque os significados, as expectativas e os pontos de vista que as pessoas conferem ao objeto de pesquisa são de caráter relevante para análise. O percurso a ser descrito é até mais importante do que o resultado, ao passo que o ambiente investigado é natural, já que, no caso em questão, é a sala de aula em que leciono. Como pesquisadora, descrevo, analiso e critico as aulas ministradas para meus alunos com o material didático produzido por mim. O método de investigação é a pesquisa-ação que se preocupa em unir a prática (as aulas em si) e a teoria por meio da pesquisa. Em sala de aula, a rotina dos alunos e da professora, que sou eu, é examinada sobre a luz tanto de um método, com de um referencial teórico apresentado anteriormente.

Este capítulo, que trata da análise da aplicação de um projeto didático para alunos privados de liberdade, orienta-se na resposta às questões levantadas na introdução dessa dissertação. A pergunta norteadora que proponho é: Qual o (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade? Para responder a essa pergunta, propus outras três perguntas que agora transformo em categorias de análise:

- As práticas pedagógicas foram encaminhadas em uma concepção discursiva da leitura como prática social?
- As práticas pedagógicas permitiram que os alunos encontrassem uma (re)significação na leitura literária dos contos?
- Os alunos se sentiram motivados, a partir dos contos, a produzirem outros textos em outros gêneros?

A análise consta de duas partes. Primeiramente, faço um estudo sobre a situação inicial de leitura dos discentes. Para realizar essa pesquisa, utilizo alguns instrumentos: 1) Análise de um capítulo do livro didático utilizado em sala de aula que trata sobre o gênero conto; 2) Um questionário aplicado no início das aulas que

consta na proposta didática com perguntas de caráter didático efetuadas em sala para saber quais as práticas de leitura e gêneros preferidos dos alunos. Além desse questionário, no diário de campo registrei algumas considerações sobre a leitura dos alunos durante as aulas; 3) Conversa informal com o bibliotecário e com a pedagoga da Unidade Prisional responsável pela biblioteca para saber sobre o funcionamento e a frequência do uso dessa pelos apenados.

Segundo Gasparin (2012), para motivar os alunos a um determinado conteúdo, é necessário conhecer a realidade quanto à prática social a respeito desse conhecimento. O docente precisa conhecer o que os alunos já sabem ou o que pensam sobre um conteúdo. No caso desta dissertação, em relação à leitura e à leitura de contos, se eles praticam estas e em que frequência. Para tanto, um passo necessário é realizar um mapeamento, um diagnóstico inicial sobre essa prática.

Ainda na primeira parte dessa análise, examino o livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa em relação ao conteúdo do gênero conto à luz das teorias apresentadas na fundamentação teórica. O objetivo é perceber a frequência em que o conto aparece e de que forma o livro aborda esse gênero. Analiso se fica evidente alguma concepção de leitura nas atividades de interpretação dos contos do livro didático. Justifico essa observação, porque o livro didático, muitas vezes, tem um papel central nas aulas. Dessa forma, quando esse material não consegue abordar da melhor maneira um conteúdo, surge a necessidade de o professor trazer, ou produzir, um material didático complementar que é o caso do projeto de leitura de conto aplicado aos alunos dessa penitenciária.

A segunda parte da análise trata-se da aplicação do projeto didático sobre a leitura de contos. As aulas foram aplicadas em forma de oficinas, totalizando em três oficinas. O plano de trabalho docente de Gasparin (2012) foi utilizado como método, utilizando seus passos para sistematizar as aulas. Os instrumentos de geração de dados para analisá-las criticamente são: 1) Diário de campo em que a observação da pesquisa foi registrada; 2) A produção de poemas, contos, frases, ilustrações e demais textos feitos pelos alunos levando em consideração a leitura dos contos que, por fim, foi transformado em um pequeno livro.

4.2 O GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático atualmente utilizado é o da Editora FTD, Coleção “Caminhar e Transformar”, volume de Língua Portuguesa, autoria de Priscila Ramos de Azevedo e foi editado em 2013. Recebemos exemplares desse no ano passado, ou seja, em 2014. Esta coleção foi produzida especificamente para a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Na apresentação do encarte para o docente, Ferreira (2013) esclarece que o ensino voltado para essa população precisa considerar algumas especificidades do público da EJA. Essas pessoas não conseguiram terminar sua escolarização no tempo esperado, geralmente por questões econômicas, muitas vezes porque precisaram trabalhar ou por falta de motivação pessoal. Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa voltar-se também para a promoção de reflexões de temas que envolvam essa faixa etária e tratem de assuntos que favoreçam a vida em sociedade. As quatro unidades que compõem o livro didático estão divididas em temas que integram a especificidade da EJA:

1. Identidade e diversidade: compreensão e respeito pelos diferentes; apresentação de diferentes culturas;
2. Meio Ambiente e sustentabilidade: desenvolvimento de um mundo ecologicamente sustentável;
3. Trabalho e transformação: o mundo do trabalho e a qualificação profissional;
4. Cidadania e direitos humanos: o respeito aos direitos humanos, justiça e democracia.

Outra consideração importante que Ferreira (2013) faz é que o Currículo da EJA considera que os alunos, por serem jovens a partir de 15 anos ou adultos, já possuem uma história de vida e experiência, o que lhe confere um conhecimento já adquirido do mundo social no qual fazem parte. Isso justifica o tempo de permanência da EJA ser menor ao tempo da escola regular.

Tendo em conta essas considerações, o livro didático de Língua Portuguesa que analiso contém duzentas e cinquenta e seis páginas. Os conteúdos presentes nele representam todo o conteúdo da segunda fase do curso fundamental, do sexto ano ao nono. A carga horária de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na EJA é de trezentos e trinta e seis aulas (336 h/a).

Na organização do livro, como colocado anteriormente, este é composto por quatro capítulos divididos em temas estruturantes e, a partir deles, os conteúdos e

os textos inter-relacionam-se. A língua é estudada nos eixos da leitura, da oralidade, da produção de textos e da análise linguística (gramática). Em cada unidade há o interesse de apresentar o discurso em variados gêneros, os quais são apresentados na seguinte ordem: carta, cordel, biografia, autobiografia, mito, crônica, conto, poema, propaganda, reportagem, charge, tirinhas, entrevista, currículo, seminário, artigo de opinião, paródias. Observando o livro como um todo, pode-se dizer que os gêneros discursivos estão em destaque em cada capítulo.

Partindo para a análise da abordagem do gênero conto no livro didático, este é apresentado no segundo capítulo da segunda unidade. Nos capítulos anteriores, os alunos entram em contato com a narratividade por meio dos gêneros mito e da crônica. Dessa forma, podem reconhecer a figura do narrador na medida em que o livro também aborda o conteúdo do discurso direto e indireto.

O capítulo dois tem como título “Quem conta um conto aumenta um ponto” e o tema estruturante dessa unidade é o meio ambiente e sua sustentabilidade. Por isso, inicia-se com imagens de rios e peixes e, na sequência, um texto informativo sobre o meio ambiente. Para iniciar com o gênero conto, o livro apresenta uma pequena definição desse gênero: “O conto é uma narrativa breve, em que a ação é o elemento mais importante. Apresenta poucos personagens e tempo e espaço delimitados (FERREIRA, 2013, p. 88)”.

O primeiro conto apresenta uma relação com o tema do meio ambiente, pois a narrativa centra-se na experiência de um avô que leva seu neto para pescar em um rio. O conto, narrado em primeira pessoa, é “Herói” de Domingos Pellegrini. O livro tem a consideração de apresentar uma nota breve sobre o autor. As atividades de compreensão e interpretação já vêm na sequência. Em forma de perguntas e respostas, são catorze questões propostas para o conto lido pelos alunos. Alguns conceitos sobre o conto são definidos como: enredo, personagens, espaço, tempo, narrador observador, narrador-personagem, complicação e clímax. Essas definições são breves e apresentadas no decorrer das perguntas. Nesse primeiro conto, fica claro que o objetivo é que o aluno aprenda a caracterizar o conto identificando os elementos da narrativa, são nove questões relacionadas a isso. Por exemplo: “Que tipo de narrador foi escolhido pelo autor do conto “Herói”? (p. 91)” ou “Quem participa desse conto? (p. 90)” ou, ainda, “Em que parágrafos localizamos a apresentação dos personagens e das primeiras ações do enredo? (p. 92)”.

Questões como essas têm o foco da leitura no texto, pois podem ser respondidas buscando as respostas no próprio texto. As dificuldades estão presentes no nível de decodificação e de compreensão desse. Nessa abordagem, o leitor apenas atribui, ou identifica, um sentido ao texto. As especificidades do gênero literário conto, como os elementos da narrativa e do enredo são de importante identificação por parte do aluno com o objetivo de uma compreensão maior do conto. Entretanto, pela sua facilidade poderiam ser testadas na oralidade e, assim, deixar para o registro escrito questões que ultrapassem a linearidade do conto. Segundo Koch (2012), na concepção de leitura com foco no texto, ao leitor “cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. [...], o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução” (KOCH, 2012, p. 10).

Nas cinco demais questões, uma delas é de análise linguística com o assunto discurso direto e indireto. Das restantes, apenas duas questões são um pouco mais à nível de interpretação e permitem que o leitor construa um significado ao texto em um processo de interação do autor-leitor-texto. As perguntas são: “Ao final do conto, o avô ensinou mais do que pretendia no início. O que o neto aprendeu como avô na pescaria? (p. 92)” e “Por que o conto recebeu o título de Herói? (p. 92)”.

O livro didático apresenta mais um conto de meia página de Carlos Drummond de Andrade, as atividades seguem o mesmo esquema do texto anterior. Fica faltando, então, nesse livro didático, estimular uma leitura do texto literário que possibilite ao aluno ir além da linearidade textual, percebendo que o discurso do texto pode encontrar variadas significações e, por isso, ao invés de reconhecer o sentido do texto, o aluno pode construir significados de acordo com o conhecimento de mundo que ele traz consigo.

Nesse sentido, a análise desse capítulo do livro didático serviu como uma reflexão, a partir das teorias estudadas, para perceber os limites que o livro didático conferem à leitura do conto, pois não possibilita ir além dos sentidos do texto para que o leitor possa construir suas significações. Ficando, nesse momento, mais claro a necessidade da produção de um material didático, ou um projeto de leitura que possa sair desse tradicionalismo de perguntas e respostas.

4.3 PRÁTICA SOCIAL INICIAL – A LEITURA NA PRISÃO

A biblioteca da penitenciária pesquisada iniciou-se ano de 2003 e o colégio de Educação de Jovens e Adultos que atua dentro dessa unidade auxiliou nesse compromisso. Desde então, o acervo é oriundo de doações de outras escolas, de entidades, da sociedade em geral, de familiares dos presos, de igrejas e, também, mas, não com muita frequência, da Secretaria do Estado da Educação (SEED) que é sua mantenedora.

Atualmente, a responsabilidade pela biblioteca fica a cargo da pedagoga¹² da Unidade Prisional que dispõe de dois presos para organizá-la e conservá-la. A biblioteca possui um computador para manter as listas de todas as obras, como também a relação de empréstimos de cada preso. O acervo desse setor conserva-se catalogado pelos mesmos presos e sob a supervisão da pedagoga. Os bibliotecários também se dedicam ao trabalho de restauração das obras, até porque a maioria dos livros é doada e nem sempre chegam à penitenciária em boas condições.

A referida biblioteca tem cinco mil, setecentos e cinquenta e quatro (5.754) livros. Destes, mil novecentos e vinte livros (1.920) são de literatura. Os demais livros são: religiosos, didáticos, de autoajuda e de psicologia. Importante ressaltar que dois mil e duzentos e cinquenta e dois (2.252) são didáticos. Em conversa com um dos bibliotecários, descobri que os livros mais retirados da biblioteca são os livros didáticos. Ele acredita que isso acontece devido aos exames do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do ENCCEJA¹³ (Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos) que mesmo ocorrendo em momentos únicos durante o ano, muitos alunos mantêm continuamente o estudo. Como professora, em meu convívio com os alunos, também percebo esse interesse dos apenados na

¹² O cargo de Pedagogo ou Pedagoga de Unidade Prisional iniciou-se no Paraná no ano de 2012. Atualmente, nas penitenciárias existe o cargo de pedagogo ou pedagoga do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) que tem como função a realização do trabalho de acompanhamento escolar. Já a pedagoga da Unidade prisional tem a responsabilidade pedagógica dentro da penitenciária em relação a todos os cursos ofertados aos presos, de nível profissionalizante, escolar (desde a alfabetização ao ensino médio) e, ainda, a todos os programas e projetos voltados ao desenvolvimento educativo do apenado. A última responde a duas secretarias Estaduais, a Secretaria de Educação do Estado (SEED) e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP).

¹³ O exame Nacional ENCEEJA tem como finalidade à avaliação e à certificação das pessoas maiores de 15 anos que não concluíram seus estudos à nível de Ensino Fundamental. O exame é realizado também nas Unidades Prisionais de todo o país com esse intuito, o exame do ENEM também tem como finalidade, entre outras, a certificação, porém, à nível do Ensino Médio.

realização desses exames nacionais por objetivarem a conclusão de sua escolaridade.

Em relação aos livros de literatura, o bibliotecário informou que esses são os segundos livros mais retirados, ficando atrás dos livros didáticos. Os livros de literatura mais lidos são os romances, sendo que os mais preferidos são, geralmente, *best-seller* como, por exemplo, os livros de Sidney Sheldon, de Agatha Christie, de Dan Brown, “A cabana” de William P. Young, e Jorge Amado. Os livros de literatura juvenil são bastante procurados e a literatura brasileira também é lida, mas não com a mesma frequência dos demais mencionados. Segundo esse mesmo bibliotecário, pode-se dizer que metade, ou mais, dos presos retiram livros regularmente. É necessário mencionar, para dimensionar mais adequadamente esse número de leitores que, aproximadamente, vinte por cento dos presos nessa penitenciária estão sendo alfabetizados e, por isso, estão aprendendo a ler.

Em relação ao funcionamento da biblioteca, essa está aberta de segunda a sábado. Como a biblioteca fica próxima, e entre às salas de aulas, os alunos circulam por lá durante esses dias. Entretanto, apenas aos sábados é que eles podem retirá-los para leitura em sua cela. Os livros são disponibilizados em um horário de pátio (a que eles têm direito) e ficam organizados em uma mesa próxima a biblioteca para sua escolha. Os apenados têm responsabilidade com os livros, pois devolvem no prazo estipulado de uma semana ou renovam o empréstimo pelo mesmo período. Todo o trabalho feito pelos presos da biblioteca é supervisionado por um agente penitenciário.

Observando como professora que atua nesse estabelecimento desde 2005, posso dizer que o funcionamento eficiente da biblioteca progrediu bastante nos últimos anos com o sistema informatizado e com os livros catalogados. Ainda, os presos selecionados para trabalhar nesse setor ou conhecem um pouco da função ou são bem orientados e motivados para desempenhá-la bem.

A biblioteca em uma penitenciária cumpre um papel de notória importância na vida dos presos. Apesar do contato com a biblioteca ser de pequeno acesso, se comparado com o funcionamento de outras, pois os presos não podem permanecer nela e nem manusear os livros com a liberdade que gostariam. Entretanto, a presença do livro na prisão é recebida com um valor significativo na vida dos presos. Para ilustrar esse fato, Todorov (2014) conta a história de uma prisioneira em Paris, Charlotte Delbo, durante o período nazista que encontrou significado para a sua

solidão nos livros. Ela estava impedida de ter livros consigo, então, tecia uma corda com os fios de seu cobertor para que uma presa da cela de baixo subisse os livros para ela. Todorov (2014), então, relata as palavras da detenta:

As criaturas do poeta são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história (TODOROV, 2014, p. 74).

Esse sentimento de descoberta do mundo e da vida por meio da leitura pode ser encontrado no isolamento da prisão. Como professora já ouvi muitos relatos, apesar de não serem tão apaixonantes como o de Charlotte, de apenados que desenvolvem um gosto impressionante pela leitura. Por isso é importante aos professores, não apenas de Língua Portuguesa, instigar essa prática na prisão.

Com o intuito de incentivar a leitura, existe um projeto chamado de “Remição de pena através da leitura” que teve início nas penitenciárias do Paraná a partir de 2012, cumprindo a lei federal nº 12433, de 9/06/2011. Esse projeto oportuniza ao preso o direito ao conhecimento, à cultura, à literatura e à produção escrita dentro dos estabelecimentos penais. O preso lê um livro por mês e, sob a orientação de um professor de Língua Portuguesa, produz um resumo ou resenho sobre a obra lida. O participante do projeto também tem que reescrever seu texto mais duas vezes após a correção do docente. A lei prevê a remição da pena de quatro dias por mês a cada livro lido. Esse incentivo, apesar de ser atrativo pela remição, ou seja, pela diminuição da pena, pode vir a constituir nesse apenado o interesse sincero pela leitura. Com a prática, ele terá lido doze livros por ano e escrito doze resumos ou resenhas. Como professora, verifiquei, em vários momentos, um desenvolvimento no processo de leitura e escrita dos alunos participantes. Todavia, não cabe, nessa pesquisa, apreciações ou crítica em relação a esse projeto à luz das teorias de leitura fundamentadas anteriormente. Mas, cabe a consideração que o interesse social pela educação e desenvolvimento cultural do apenado, contribui para uma possível ressocialização deles.

Com o intuito de investigar a trajetória de meus alunos e, assim, poder iniciar o projeto didático sobre a leitura de contos, no primeiro dia da aplicação das aulas, dia dezessete de março de 2015, iniciei com um questionário. Essas perguntas, de cunho descritivo, permitem respostas individuais, o que nessa primeira fase é

importante, pois indica o ponto inicial do entendimento do aluno em relação ao conteúdo a ser ensinado nas oficinas que seguem. Nessa ocasião, treze alunos participaram da aula e responderam a esse questionário. Convém informar que o número de alunos participantes foi se alterando durante as aulas, pois ocorre com frequência transferências, ou de Unidade Penal ou por motivo de concessão de regime aberto aos apenados.

A primeira pergunta do questionário refere-se à vida escolar dos alunos. Como eram alunos de Educação de Jovens e Adultos, todos eles interromperam seus estudos em algum momento de suas vidas e, atualmente, na prisão, voltaram a estudar. Chamou-me atenção três alunos que não conseguiram terminar nem a primeira fase do Ensino Fundamental (até o quinto ano) na escola regular. Terminaram essa fase nos últimos anos na penitenciária. Dos outros dez alunos pesquisados, pelo menos cinco contaram que interromperam os estudos por fatores econômicos e para poderem trabalhar. Os outros não comentaram exatamente o motivo, mas as reprovações os ajudaram a desistir. A segunda e a terceira perguntas foram sobre a trajetória de leitura e se eles leem na penitenciária. Apenas três alunos não gostam muito de ler; desses, dois gostam um pouco, mas não leem continuamente na prisão e um deles lê a Bíblia, porém, lê pouco os outros livros. Todos os demais alunos disseram que gostam de ler, tendo em vista que leem diariamente, alguns contam que pegam livros todo sábado e leem um livro por semana. Dois alunos comentaram que ler na prisão passa o tempo e os ajudam a não pensar na liberdade.

A quarta e a quinta pergunta dizem respeito às leituras que eles mais fazem e se eles gostam de ler livros que contam histórias. As leituras mais citadas por eles na ordem são: livros religiosos (Bíblia, espiritismo), romances, livros de ficção, autoajuda e poesias. Todos os alunos leitores disseram que gostam de ler livros que contam histórias. Algumas respostas chamaram-me a atenção: “As histórias me motivam a mudar algo em minha vida.” Ou, ainda, “Porque a cada história que a gente lê aprende muitas coisas que ainda não tinha conhecimento”.

As duas últimas perguntas são sobre o que os alunos entendem por conto e por literatura. Essa pergunta foi feita antes de eu fornecer um conceito sobre os termos. A maioria deles relacionou literatura com leitura. Em relação ao conto, a definição que mais predominou é que contos são histórias. Muitos deles destacaram que são histórias que não existem, frutos da imaginação e da fantasia.

4.4 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DAS AULAS

Nesta seção, analiso a aplicação das aulas. Para tanto, faço um relato dos encaminhamentos das aulas de acordo com o projeto de intervenção didático já apresentado, dividindo-os conforme os passos do Plano de Trabalho Docente (PTD) de Gasparin (2012): prática social inicial; problematização, instrumentalização; catarse e prática social final. Durante o relato vou discutindo as categorias de análise mencionadas anteriormente.

No primeiro item, “as práticas pedagógicas encaminhadas em uma concepção discursiva da leitura como prática social”, discuto os encaminhamentos realizados à luz das concepções teóricas desenvolvidas, trazendo ao diálogo os autores citados na fundamentação dessa dissertação.

No segundo item, “as práticas pedagógicas permitiram que os alunos encontrassem uma (re)significação na leitura literária dos contos”, relato as contribuições dos alunos em relação aos contos, tanto na oralidade como na produção escrita.

Já o terceiro item, intrinsecamente relacionado com o segundo, “os alunos foram motivados a partir dos contos produzirem outros textos em outros gêneros”, relato e analiso esse processo, destacando trechos ou textos inteiros produzidos por eles. Todos esses apontamentos vão sendo discutidos durante a análise sem, contudo, serem objetos de subseções.

4.4.1 Prática Social Inicial do Conteúdo

Iniciei a aplicação do projeto no dia dezessete de março de 2015. Nesse mesmo dia, informei os alunos que esse projeto consiste na aplicação de um material didático produzido por mim em uma especialização (Mestrado). Dessa forma, preparei aulas mais dinâmicas do que em outros momentos, também com o objetivo de motivá-los à leitura de contos. Anunciando o conteúdo e a leitura de contos, disse aos alunos que meu objetivo é que eles possam expressar o significado dessas leituras, avaliar se eles encontram algo que podem relacionar com suas vidas, se as leituras desses contos são motivadoras e se os deixam curiosos até o final. E, também, respondermos juntos a importância dessa leitura

para as pessoas. Entretanto, não quis definir conto e literatura para investigar o que já sabiam sobre o assunto. Por isso perguntei o que eles sabiam sobre o conto.

Alguns alunos lembraram e relacionaram com contos de fadas, outros lembraram histórias do folclore brasileiro como o saci e o boitatá. Esses definiram como histórias que não existem, ou seja, fantasia. Ainda outros relacionaram com contar, contar algo, contar uma história e que o conto parece com um caso. Uma história que não aconteceu, inventada, uma mentira. Assim disseram eles, nesse momento específico.

Continuando a apresentação do projeto, expliquei que as aulas aplicadas recebiam o nome de oficinas. Nas oficinas, o verbo principal é fazer. As oficinas são momentos de produção de novos textos sobre os contos lidos e podem ser em forma de poemas, desenhos ou escrever outros contos. Para isso, um mural será posto na parede da sala de aula para expor seus trabalhos e servir de registro de suas aprendizagens. Também sugeri produzirmos um pequeno livro confeccionado manualmente e digitado por mim sobre o que eles escreveram para ser divulgado aos demais alunos. Importante ressaltar que a escola na prisão não possui laboratório de informática para uso dos discentes.

Essa explicação foi importante porque definimos objetivos naquele momento. Refleti com eles que escrever tem mais sentido quando se escreve para alguém, ao contrário do que escrever apenas para o professor, torna essa ação artificial. Então trocamos ideias sobre o mural e sobre o livro das produções de texto. Alguns deram a ideia de entregar esse pequeno livro quando estiver pronto para suas famílias em dia de visita que acontece uma vez por semana na unidade penal. Essa proposta foi muito bem recebida pelos alunos, com exceção de um deles que disse que não gostaria de entregar o livro produzido para seus familiares. Entretanto, disse que participaria produzindo textos. Os demais alunos ficaram motivados a escrever, apesar de nem todos terem familiares que os visitam na prisão. Ainda assim, esse livro pode ficar acessível na biblioteca da prisão para que outros presos possam ler.

Tendo em vista o aspecto social da produção escrita de textos, cito Kleiman (2006) porque a autora considera relevante que, na escola, as práticas pedagógicas se aproximem das práticas vividas em sociedade com o intuito de mobilizar os alunos. Também permite o conhecimento e a familiaridade com os gêneros que circulam socialmente. Tudo isso possibilita que a ação de ler e escrever faça sentido em sala de aula. Dessa forma, torna-se importante no início de um projeto definir

com os alunos quais as finalidades e o que eles podem fazer com as práticas aprendidas.

Ao mesmo tempo, faço uma ressalva, tendo em vista que na escola sempre existirão momentos de artificialidade quanto à prática da escrita e até da leitura, já que ambas necessitam de prática contínua. Nessa penitenciária existem outros projetos com os quais os alunos já estão familiarizados. Existe um projeto de oratória que é desenvolvido todos os anos, nesse, os alunos escrevem textos dissertativos argumentativos com temas atuais, os quais são apresentados oralmente em um evento formal de oratória. Outro projeto importante é a produção de novos volumes do livro já editado “Entre as grades e os sonhos”¹⁴. Por isso os alunos são sempre lembrados que as produções escritas podem ser selecionadas para esse livro.

Para o projeto didático fruto dessa dissertação, minha ideia, e em concordância dos alunos, foi a produção de um pequeno livro de maneira artesanal, de rápida feitura e para um consumo restrito e interno, como em nosso caso. Dessa forma, sem a necessidade de uma editora e do tempo necessário para esse trabalho. A inspiração surgiu-me ao conhecer um projeto que se iniciou na Argentina em 2003 de editoras chamadas de cartoneras¹⁵. Elas são editoras alternativas que funcionam de maneira autônoma e produzem livros artesanais. Para a confecção de suas capas, utiliza-se papelão ou outro material. A produção da capa é um projeto artístico individual, por isso, singular.

Esse primeiro momento com os discentes foi importante para dialogar com eles sobre a leitura que eles realizam na prisão ou quando não estavam ali. Na seção anterior, apresentei as respostas dadas por eles em um questionário escolar. A maioria respondeu que gosta de ler, entretanto, alguns disseram que não gostam. Um dos desafios do projeto é tornar a leitura de contos uma atividade social, por isso motivadora, assim como lemos fora da escola. Também nesse questionário percebi que a noção que eles têm de literatura é algo muito vago, está relacionado à leitura,

¹⁴ O projeto do livro “Entre as grades e os sonhos” iniciou-se em 2006 quando os professores e a direção da escola da época publicaram o primeiro livro com as produções de texto dos alunos. No ano de 2011, foi publicado o segundo volume do livro. Todos os docentes participam motivando seus alunos a escreverem, principalmente poemas, sobre os conteúdos aprendidos em sala de aula. Conseguimos a publicação desses dois volumes como cortesia da Imprensa Oficial do Paraná com a edição de 1000 exemplares cada. Esses livros não são vendidos e sim doados às famílias dos presos, às escolas e à sociedade em geral.

¹⁵ Referência retirada do site pt.wikipedia.org/wiki/Editora_cartonera

porém, o entendimento dos alunos não passou disso. E, ao ouvir os alunos, o conteúdo que pensei em trabalhar no momento da instrumentalização foi sendo recriado. Precisei trabalhar com o conceito de literatura e qual a sua finalidade social.

4.4.2 Problematização

Nessa fase da problematização foi necessário apresentar um conto para discussão, justamente para os alunos perceberem a função social da literatura. Na sequência, problematizar um conteúdo é refletir com eles sobre a importância de aprender esse conteúdo na escola.

No dia dezanove de março, apresentei para os alunos as respostas que eles forneceram ao questionário e comentei que a maioria relacionou literatura com leitura e conto com histórias.

Como o conteúdo é a leitura de contos, apresentei, na sequência, o conto “A barata Matilde” de Ulisses Tavares. Fizemos uma leitura silenciosa e depois em voz alta. Esse conto é bastante curto com apenas uma página, a linguagem é bastante simples e não causou dúvidas nos alunos. O texto “A barata Matilde” tem uma temática feminista. O narrador em terceira pessoa, com uma linguagem simples, conta a história de uma mulher chamada Barata Matilde e de seu marido que não recebe nome na narrativa. Pela simplicidade da linguagem, parece uma história infantil, mas o conteúdo é do mundo adulto, uma vez que a esposa vivia para seu marido, fazendo todos os caprichos dele e serviços domésticos. Até que um dia, ela resolveu mudar. Nem arrumou a casa, ao invés disso, resolveu cuidar de sua aparência. O marido reclamou no início, mas depois a achou mais bonita e passou a valorizá-la. Ela começou a trabalhar fora e os dois dividiam os serviços domésticos. A última frase do texto diz que Matilde descobriu que não tinha sangue de barata.

Deixei que, a princípio, os discentes comentassem suas impressões sobre o conto. O objetivo é sair do esquema perguntas e respostas tão presentes nos livros didáticos e permitir que o texto literário conserve sua finalidade social de leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, nos leve a refletir sobre a sociedade, sobre nós e, ainda, leve em conta a apreciação estética de sua linguagem (CANDIDO, 2004).

Partindo de uma concepção de leitura como prática social e discursiva, segundo Rojo (2004), a leitura de um texto está relacionada aos demais discursos

que o circundam, como a apreciação de valor das pessoas que o leem, assim como do autor do texto. Por isso sua leitura permite múltiplas interpretações e pontos de vista. Da mesma forma, Rojo (2004) lembra-nos que a leitura de um texto requer do leitor muitas capacidades diferentes: a capacidade de decodificação; a capacidade de compreensão que são ativadas pelo conhecimento de mundo do leitor; a capacidade de interpretação por meio da apreciação do texto e da possibilidade de réplica com o discurso dele relacionando-o com as experiências do leitor.

A finalidade da leitura também faz parte de seu processo, pois interfere nos resultados. Em nossa prática social lemos por motivos variados para obtermos informações, por exemplo. Em sala de aula, é importante o docente ter clareza da finalidade de leitura para o texto em questão. Os alunos geralmente questionam o professor sobre o que vão fazer depois de ler um texto. O conto “A barata Matilde” foi apresentado para realizar uma discussão oral dos significados que os alunos constroem para esse tema e pela apreciação literária.

Depois da leitura do conto os alunos fizeram alguns comentários interessantes. Como professora, naquele momento, permiti-me ouvir mais do que falar. Falaram que o marido não valorizava sua mulher porque ela parecia uma empregada doméstica e fazia tudo o que ele queria. Os alunos, em geral, assumiram um posicionamento feminista em defesa da mulher. Acredito que isso aconteceu devido ao poder da literatura em possibilitar ao leitor viver e reviver situações que o fazem pensar e refletir de forma diferente sobre a vida; essa é a catarse que a literatura permite às pessoas.

Essa catarse que o texto literário inspira pode ser percebida nos discursos dos alunos sobre o conto. Um deles disse que o conto estava bastante machista no início porque a mulher desempenhava certas funções só pensando no marido e nunca nela mesma. Em geral, os alunos disseram que a mulher deve ser mais valorizada, não para cuidar de casa, mas para cuidar de si mesma. Os homens, segundo aqueles que se expressaram, valorizam mais as mulheres que se cuidam. Não que elas precisam ser bonitas, mas mulher de unha feita e arrumada agrada mais os homens. Perguntei se eles reparavam isso em suas mulheres, todos foram unânimes e disseram que sim, podem até não falar ou cobrar isso, mas reparam. Alguns disseram que ajudavam em casa nos serviços domésticos, mas assim mesmo a maior parte desses serviços sempre fica para a mulher. Um dos alunos falou que gostaria de ter feito diferente quando estava em liberdade, pois não ficava

muito em casa e deixava tudo para a esposa. Outro aluno falou que é muito importante para eles, presos, quando as mulheres não os abandonam na prisão e continuam com eles. Entretanto, muitas esposas não continuam o relacionamento com o marido preso.

Segundo Jouve (2002), o significado que o leitor constrói no contato com o texto literário é subjetivo e por isso pode apresentar diferenças para cada leitor. Já que depende da relação que faz do texto com seu conhecimento de mundo e com suas experiências de vida. Nesse conto, apesar das significações dos alunos não terem, em suma, divergências, cada um relatou diferentes experiências de vida que o conto lido inspirou neles, em relação à temática do conto.

Ainda sobre o significado do texto, Moita Lopes (1995) salienta que a construção de significados de um texto compreende disputas de poder ideológico e que não são encontrados apenas nos textos, mas também no leitor. O que acontece na escola é que o professor, ou o livro didático, muitas vezes, direcionam o foco a ser analisado e o aluno assujeita-se à significação que o docente escolhe. Por isso, permiti que os discentes iniciassem com seus comentários sobre o conto lido e procedi da mesma forma com os demais contos que foram estudados no decorrer das aulas. Isso não quer dizer que em outros momentos, eu não tenha participado e deixado minha contribuição também como leitora.

Na sequência, pedi para que os alunos lessem novamente o conto e prestassem atenção na linguagem, ou seja, na maneira como o narrador conta a história. Pedi para eles sublinharem trechos em que eles achassem a linguagem interessante. Depois que copiassem esse trecho em uma folha de sulfite, usando canetas coloridas. Cada um explicaria para os colegas o que entenderam desses trechos e pedi que procurassem ficar mais centrados agora nas palavras do texto. A folha sulfite foi colada no mural.

Procurei, com essa atividade, que os alunos pudessem fazer uma apreciação da linguagem literária presente no conto e também que pudessem realizar uma leitura com um foco sociointeracional, ou seja, na interação entre autor-texto-leitor. Isso porque, na atividade anterior, os alunos focavam-se mais no significado do conto tendo o foco mais no leitor. Nesse momento a análise linguística é importante porque inclusive pode contribuir com novos significados à leitura dos contos.

Segundo Bakhtin (2003), o texto tem dois polos, o que se denomina, em outras palavras, o plano do linguístico e o plano do discurso ou metalinguístico. O

plano do discurso representa todas as vozes que podem dialogar com o texto em sala de aula, os diferentes significados que cada aluno constrói. Já o plano linguístico pode ser chamado também de materialidade textual. Mesmo que esteja mais na linearidade, o plano linguístico precisa ser explorado para que o aluno perceba as construções linguísticas criadas pelo autor. Como existe uma inter-relação entre esses dois polos, a materialidade textual auxilia na compreensão e na interpretação do texto.

Na análise linguística do conto “A barata Matilde” alguns trechos do texto e os ressignificados construídos pelos alunos chamaram mais minha atenção. O primeiro trecho: “(...) ele ficou com medo de perdê-la e passou a beijá-la, abraçá-la e tralalá enhemhenhem, que ela merecia.” O aluno que sugeriu esse trecho explicou que as mulheres gostam de dengos e de serem tratadas com muito carinho. Ele achou interessante as palavras *tralalá* e *enhemhenhem*. Outro aluno sugeriu o trecho: “E o mundo nem veio abaixo. E o mundo não acabou”. Ele explicou que a atitude de Matilde poderia ter causado uma separação e ela poderia ter ficado sozinha, mas não aconteceu o pior, porque ela foi corajosa e venceu o medo. O último trecho sugerido foi: “Foi bacana para Matilde acordar um dia e descobrir que não tinha sangue de barata”. Com a minha ajuda fazendo perguntas e com outros alunos respondendo, eles chegaram à conclusão que Matilde não tinha mais sangue de barata porque agora ela não aceitava viver só para o marido. Acerca da expressão “sangue de barata”, alguns alunos responderam que é não reagir, não demonstrar sentimentos ou ser passivo em relação a uma determinada situação. Nesse segundo momento, como professora, contribuí mais significativamente, pois chamei atenção de palavras e expressões no texto que eles não tinham se dado conta, inclusive o significado do título e o porquê da mudança do nome da esposa no final da história.

Percebi que essa segunda parte favorece um ressignificar do conto pela possibilidade da apreciação da linguagem literária. Segundo Candido (2003), a construção da linguagem na literatura é o que organiza as palavras de tal maneira que provocam no leitor reações a essa leitura. Pode ser uma rima, uma figura de linguagem, uma metáfora. Nesse ponto, Barthes (1977) vem ao encontro dessa questão quando ressalta que na literatura ocorre um deslocamento da língua porque a maneira de dizer do autor é tão importante quanto o conteúdo. Todavia, como professora, tenho percebido que os alunos precisam ser estimulados a perceber e

valorizar a linguagem, tanto em poemas como na literatura em geral. Por isso, é relevante esse ensino na escola.

Na sequência, depois da leitura e da interpretação do “Barata Matilde”, segui para problematizar o assunto da leitura do gênero conto proposto por esse projeto. O objetivo da problematização é fomentar nos alunos a necessidade social do ensino de um conteúdo. Em relação à leitura de conto, até aqui proposta, procurei que eles percebessem que a literatura relaciona-se com a vida, por isso eles puderam dialogar com o conto apresentado.

Para essa problematização, sugeri quatro questões que se encontram na proposta didática desta dissertação. Nesse momento, irei apenas relatar as respostas que eles deram as perguntas com a intenção de refletir sobre o conteúdo. Pedi para que eles anotassem as respostas dos colegas também no caderno porque, na sequência, precisaria que eles se expressassem na escrita e as anotações iram ajudá-los. As perguntas são sobre conto, ficção e a função social da literatura.

Os discentes entenderam que contos são histórias escritas e curtas. Chegaram a essa conclusão porque fui questionando-os sobre alguns pontos, como comparar um conto com um livro, assim por diante. A confusão maior que os alunos fizeram foi no entendimento do que é real e do que é uma ficção, eles entendem que ficção não é real que ela é uma imaginação. Entretanto, confundem ficção com mentira, enganação. Alguns disseram que não gostam muito de ficção, preferem uma história mais real porque ficção é uma mentira. Sobre a necessidade da literatura, todos os que se expressaram consideram a literatura como importante porque leva as pessoas a imaginarem, a sonharem e a esquecerem de suas realidades sofredoras. Muitas vezes podemos aprender na literatura sobre as nossas vidas como no conto lido. Essas respostas serviram para reorganizar os conteúdos que serão apresentados na instrumentalização e também para reorganizar as escolhas de contos.

4.4.3 Instrumentalização

A fase da instrumentalização é o conteúdo, o gênero literário conto a ser aprendido, o conhecimento científico. Durante as fases anteriores observei a necessidade de algumas conceituações que auxiliassem os alunos na leitura e na

ressignificação dos contos. A instrumentalização ficou dividida em duas partes. A segunda oficina, que trata dos conceitos de literatura, de ficção, de narrativa, de elementos da narrativa e do enredo. Abrange, também, uma parte de registro escrito realizado pelos alunos. A terceira oficina consta de três contos que foram lidos e interpretados oralmente pelos discentes. Na sequência, os alunos fizeram produções de textos no gênero poema, conto e frases inspirados pelos contos.

No dia vinte e quatro de março de 2015, ouvimos um pequeno vídeo de sete minutos sobre conto. O vídeo inicia mostrando que a contação de histórias sempre existiu na nossa humanidade porque as pessoas gostam de ouvi-las, também diferenciou narrativas orais de narrativas escritas. Conceituou conto e falou sobre literatura. Eles anotaram os conceitos. Fizeram perguntas. Perguntaram sobre o que era uma crônica, já que o vídeo tocou nesse assunto. Assim, entenderam que contos eram histórias escritas e que dialogam com nossas vidas. Depois, surgiram questões do que era ficção, tendo em vista que muitos alunos compreendiam-na como mentira. Respondi que a ficção é uma história que utiliza a imaginação e, na literatura, é diferente de mentira. Contudo, depende do contexto, haja vista que ficção também pode ser sinônimo de mentira. Um aluno questionou que muitas novelas e filmes de ficção parecem mesmo uma mentira. Eu questionei o porquê dessa assertiva e ele apresentou o problema da verossimilhança na ficção, em que acontecem coisas que não podem acontecer na vida real. Eu disse que uma ficção pode ser mal feita pelo autor e que as boas ficções têm que ter uma relação com a vida real, dependendo, é claro, do tipo de ficção. Por exemplo, em um filme de terror nós aceitamos eventos sobrenaturais, porque tem sentido dentro da história criada pelo autor.

Na sequência, estudamos os conceitos de conto, de literatura, de ficção, de narrativa e de enredo apresentados no projeto didático. Pedi que os discentes fizessem observações no caderno para depois fazermos um registro desses conceitos no mural da sala. Todos esses conceitos foram apresentados, porque, como professora, percebo que muitos livros didáticos, inclusive o livro que analisei anteriormente, apresentam o conto ou outros gêneros literários, contudo, não dão destaque para a literatura e para a sua função social, tanto que os discentes pesquisados tinham um conceito amplo de literatura como leitura.

No dia vinte e cinco de março de 2015, lemos o miniconto de Carlos Drummond de Andrade “Um caso de poesia” para entendermos sobre a imaginação,

ficção e a fantasia. Nesse conto, a personagem Paulo é um menino que gosta de inventar histórias fantásticas e sua mãe leva-o ao médico, preocupada. O doutor surpreende a mãe e o pai do menino quando diz que Paulo é mesmo um caso de poesia. Respondendo por escrito as perguntas formuladas no projeto didático, os alunos mostraram que entenderam um pouco mais sobre a ficção. Um aluno respondeu que “um caso de poesia” significa que o menino tem muita imaginação e poderia ser escritor de livros. Outros disseram que as crianças têm mais imaginação para inventar histórias e, por isso, acreditam em muitas coisas. Um aluno salientou que um poeta é um artista. Aqui as reflexões podem ir muito mais longe, e me inspiraram na criação de outras aulas e de discursos sobre a literatura e sobre a arte.

Continuando os conteúdos, apresentei para eles os elementos da narrativa e do enredo. E relacionamos o miniconto lido “Um caso de poesia” com esses conceitos. E iniciamos, nessa aula, a produção escrita de conceitos sobre a literatura, a ficção, o conto e a narrativa. Em uma folha sulfite e com ilustrações, os alunos expressaram o que aprenderam nessas aulas. Depois de ler para a turma toda, colaram seus trabalhos no mural da sala. Essa aula continuou ainda no dia vinte e seis de março desse mesmo ano.

Apresento aqui as produções escritas¹⁶ dos alunos:

Aluno 01: Ficção é um enredo da vida real misturada a certa magia, que nos contagia, nos envolve e nos motiva a viver uma vida de sonhos. Pois somente a vida não basta. É preciso sonhar, fantasiar... Viver a vida na esperança de dias melhores. Na literatura encontramos forças e coragem para enfrentarmos os desafios do dia a dia. Histórias e contos que muitas vezes são semelhantes a nossa vida. Ficção, contos, literatura, quem lê aprende a viver a vida, com maior entendimento.

Aluno 02: Conto é quando o autor cria personagens fictícios ou até mesmo ilustrações para transmitir a história para o leitor.

¹⁶ A correção das produções de texto dos alunos aconteceu antes de eles passarem a limpo. Entretanto, fiz uma correção mais em nível de ortografia e de gramática. Preservei as escolhas lexicais, tanto é que não retirei, nesse momento, muitas das repetições. Quanto à pontuação, fiz orientações quando perguntavam, mas procurei respeitar algumas escolhas, enquanto outras, pedi que modificassem. O objetivo desse trabalho não é a produção escrita em si, mas a expressão e o registro do que aprenderam. As correções mais completas podem ser feitas em outras aulas, preocupando-se na produção do livro proposto por esse projeto, contudo, com a participação dos alunos.

Ficção: É possível passar as pessoas por meio do teatro, na leitura ou até mesmo na poesia, colocando na história pessoas que não existem em um mundo que não é real.

Literatura: O autor passa para o leitor através de palavras um mundo diferente, onde o leitor consegue entrar na história através da leitura.

Aluno 03: Conto é uma escrita que tem personagens e situações que prendem o leitor do começo ao fim, É um estimulante da imaginação que faz o leitor viajar como um avião ultrapassando limites, mas com os pés no chão.

Aluno 04: “A literatura é assim como as artes, é uma confissão de que a vida não basta.” Fernando Pessoa.

“Sonho é uma coisa que fica debaixo do meu travesseiro.” Teatro mágico.

Aluno 05: Ficção: palavras ou imagem que podemos usar através da imaginação, ser alguém que não sou, realidade para a imaginação.

Aluno 06: Conto é uma narrativa curta, uma história com personagens. Tem que ser escrita.

Ficção é uma história que não existe, só existe na imaginação. O filme de terror é uma ficção.

Aluno 07: Ficção é uma espécie de matéria prima para um mundo de imaginação na mente humana.

Aluno 08: Literatura é um direito de todos e ajuda abrir caminhos para o conhecimento. É muito bom ler!

Aluno 09:

Literatura me faz sonhar
 Ir além de meu conhecimento
 É arte que controla o mundo
 Posso sonhar, ir além
 Da minha imaginação
 Me faz ver que só a
 Vida não basta
 Me mostra os valores
 Que tem do outro lado
 Do mundo

Aluno 10: Ficção

Fábio é um sonhador que vivia no mundo da imaginação. Certo dia, ele sonhou que fazia parte de um picadeiro que viajava por todo o mundo com o circo da alegria, roubando toda a tristeza das crianças e devolvendo o sorriso no rosto de cada uma que ali estavam, fazendo suas piadas e brincadeiras. No circo tinha trapézio e também animais. Esse palhaço quando estava fazendo as suas palhaçadas, era muito feliz. Mas no seu momento só, a sua alegria se transformava em tristeza porque quando ele via as crianças com

seus pais, lembrava-se que ficou órfão muito cedo. E ele foi criado nas ruas. Até que um dia, o circo o resgatou e levou ele junto. Quando Fábio acordou de seu fantástico sonho de palhaço, ele viu que era isso que o fazia feliz. Então logo ao amanhecer, ele foi a um circo que tinha na cidade e seguiu o seu sonho.

Essas produções registram de uma maneira artística, pois também contêm desenhos e ilustrações, o que os discentes entenderam dos conceitos apresentados e como lhes foi possível expressarem-se. A maioria escreveu aforismos, conceituando literatura, ficção e conto. O aluno 03 escreveu uma frase, mas utilizou-se de rimas e seus desenhos confirmaram sua escrita. O aluno 04 fez um poema para falar de literatura. Já o aluno 10 escolheu criar um conto, no qual o elemento da ficção está presente. As ilustrações escolhidas pelos alunos (Anexo 2) foram figuras de palhaços, de livros, de coração, de pessoas ou apenas seu rosto, de avião, de nuvens e de uma pessoa sonhando. Dessa forma, eles representaram seu entendimento sobre a literatura e a ficção durante as aulas em outra linguagem além da palavra. Os alunos surpreenderam-me porque o conhecimento inicial que tinham sobre a ficção como algo menos importante, ganhou outro valor de acordo com suas escritas e desenhos. Por exemplo, o aluno 10, que escreveu um conto, percebeu que o palhaço assim como o artista têm o poder de enriquecer a vida das pessoas, dando a elas o sonho, a imaginação, em contraste com as dificuldades que a vida nos apresenta. Verifiquei por meio das palavras dos alunos, o novo valor que eles encontraram para a literatura, a partir das aulas anteriores.

Como professora, também percebi, nessa atividade, que os alunos reproduzem ao mesmo tempo em que criam e recriam. Reproduzem, pode-se dizer, porque segundo Bakhtin (2003), os discursos são polifônicos e dialogam com outros discursos. Eles são respostas a discursos que os precederam e também influenciam os que virão. Criam e recriam, porque os enunciados produzidos por eles, que partem de outros discursos e com eles dialogam, são singulares e irrepetíveis, visto que nunca foram ditos no mesmo contexto de produção. Percebi naquilo que eles escreveram também os meus discursos incluídos no discurso deles, assim como dos autores que discorreram sobre a literatura. Um exemplo disso é a frase de Fernando Pessoa, “A literatura é assim como as artes, é uma confissão de que a vida não basta”, que foi citada em três das produções dos discentes, embora em algumas delas de forma parcial. Assim, nas palavras de Bakhtin:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

No dia dois de abril de 2015, iniciamos a terceira oficina deste projeto. Apresentei para eles o conto “Natal na Barca”, de Lygia Fagundes Telles. Esse conto tem narração de primeira pessoa e conta a história de uma mulher que está em uma barca em um rio, em um final de tarde, véspera de natal com mais três passageiros. Essa mulher, que não recebe nome, queria apenas ficar quieta em seu canto. Contudo, sem querer, inicia uma conversa com uma mulher que carrega uma criança de colo. A partir daí, a conversação acontece e a segunda personagem, uma professora, conta suas tragédias de vida. Estava com o filho doente, com febre na barca para levá-lo ao médico em Lucena. O filho mais velho morreu e seu marido a abandonou. Apesar disso, dizia que tinha fé em Deus. No final do trajeto, a personagem narradora espia o bebê que está no colo da professora e percebe que ele está morto. Fica desesperada, mas nada fala, pois não queria se envolver. Quando se preparam para sair da barca, percebe assustada, mas aliviada, o choro do menino, ele está vivo e sem febre.

Primeiramente, pedi que os alunos fizessem uma leitura silenciosa. Antes, apresentei a autora, nesse caso, Lygia Fagundes Telles. Para tornar mais interessante o contato com a autora, mostrei fotos da atualidade e fotos de quando a escritora era jovem. E, ainda, provoquei uma antecipação da leitura por meio da reflexão do título do conto. Na sequência, lemos o conto, que tem quatro páginas, em voz alta. Esse procedimento foi esclarecedor porque alguns alunos assumiram dificuldades na compreensão. As vozes das poucas personagens do conto eram, muitas vezes, confundidas e, em outras, os alunos não sabiam quem falava cada trecho. Alguns alunos ficaram confusos sobre quem eram as personagens, às vezes confundiam, por exemplo, uma alucinação de um bêbado com uma personagem.

A segunda leitura em voz alta ajudou bastante na compreensão do texto no nível linear. As categorias tempo e espaço foram melhores definidas apesar de o conto não trazer muitas dificuldades em relação ao léxico, entretanto, essa questão ficou confusa para alguns alunos, tendo em vista que a narrativa faz algumas idas a

um passado mais distante na memória das personagens. Os alunos puderam perguntar, enquanto outros, que compreenderam melhor, ajudaram a explicar. O conto foi lido pela professora e um aluno, mudando as vozes de acordo com as personagens. Essa estratégia de leitura possibilitou a compreensão de alguns elementos da narrativa como, por exemplo, o narrador do conto. Como a narrativa é em primeira pessoa, desafiei-os a descobrir se o personagem narrador se tratava de uma mulher ou de um homem, então, eles foram descobrindo durante a leitura pelas marcas textuais.

Sem essa compreensão em nível ascendente de leitura, o leitor fica impossibilitado de ir além e, dessa forma, ressignificar o conto. Em uma perspectiva sociointeracional e discursiva de leitura, compreende-se a importância da interação dos aspectos textuais, da cognição do leitor com os aspectos sociais na construção de significados ao texto. O que não pode acontecer é a leitura parar apenas no nível de decodificação e da compreensão textual sem analisar os significados subjetivos que cada leitor atribui ao texto, dependendo de sua experiência de vida e de outros fatores. Quando analisei o livro didático, este ficava apenas em uma concepção ascendente de leitura.

Ainda, depois dessa leitura, assistimos a um vídeo com a audição do conto na voz da artista Beatriz Segall com duração de nove minutos. Assistir ao vídeo é uma oportunidade de o conto ser explorado, dessa vez na oralidade, quando os alunos já o leram na escrita. É, também, uma atividade prazerosa. No final dessa aula, os alunos levaram o conto para suas celas com a tarefa de sublinhar no conto os trechos que mais lhes chamaram a atenção pela linguagem, para que, na próxima aula, pudéssemos fazer uma discussão sobre o conto.

Iniciando a discussão, no dia seis de abril deste mesmo ano, pedi que os alunos comentassem trechos que acharam interessantes pela linguagem e/ou pelo conteúdo. Pedi, também, a eles que anotassem os comentários dos colegas em todos os contos que leríamos, para, posteriormente, ficar mais fácil inspirar-se para escrever um poema ou um conto, isso ajuda os alunos a terem ideias. O primeiro aluno que se expressou disse que o que mais chamou atenção dele no conto foi a atitude conformada da professora. Ele leu o seguinte trecho¹⁷:

¹⁷ Referência disponível em: <https://www.releituras.com/lftelles_natal.asp> Acesso: 05 mar. 2015.

Olhei as nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez andar.

Esse aluno entende que a professora do conto é uma pessoa conformada e que se apega na religião e na fé em Deus. A fé da professora, segundo ele, é psicológica. Ele lembra que leu em um livro de psicologia que a conformação é uma psicoadaptação que faz com que as pessoas suportem os problemas existentes de maneira conformada. Para ele, isso não é bom, uma vez que lembrou-se da seguinte frase da Bíblia: “É mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus” com esse pensamento, as pessoas contentam-se com pouca coisa. A religião serve para anestesiar o pobre. O pobre tem que ter ambição. Outro aluno entende essa frase em outra direção, tendo em vista que existem ricos que tem a bondade de ajudar aos outros. Quem é apegado ao dinheiro não entra no reino de Deus. Mas, também, concorda que as pessoas têm o direito de ter as coisas e não precisam se conformar com isso. O mesmo aluno que iniciou, continuou afirmando que se a pessoa se conformar e esperar só de Deus, não consegue o que quer, pelo fato de que tem que ir atrás. Deus não joga o remédio e não dá a saúde de graça.

Outro aluno participou e contribuiu com a seguinte frase do conto: “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.” Para esse aluno, a fé é muito importante, a fé em Deus, porque é isso que mantém ele firme dentro da prisão, faz com que ele não desanime. E, para aquela mulher que perdeu um filho, a fé era tudo. Fé em algo mais forte do que nós.

“Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver.” Segundo outro aluno, a narradora do conto parece ser uma mulher solitária e não estava querendo conversar. Perguntei a ele sobre o que seriam esses laços humanos. Ao passo que esse aluno respondeu que é o relacionamento com as pessoas. E essa mulher não estava querendo isso naquela noite de Natal. Pedi para eles procurarem no conto trechos em que pudessemos conhecer um pouco mais

sobre a personagem narradora. Procedemos assim e os alunos tiveram diferentes opiniões sobre a narradora. Alguns acharam-na uma mulher fria, que não teve coragem de se envolver quando acreditou que a criança estava morta. Outro aluno lembrou que todos temos dias assim, ou seja, dias que não queremos conversar. Para ele, o Natal na penitenciária era assim, ele tinha que esquecer que era Natal para a tristeza não tomar conta. Então, para aquela mulher, o Natal também poderia ser um dia assim.

Durante as discussões fui percebendo que deveria deixá-los falar livremente, assim como também voltávamos ao texto para percebermos um novo significado em uma frase lida novamente, sem, contudo, perder o prazer dessa conversa. Notei que quanto mais voltávamos ao texto, mais novos detalhes eles percebiam. Muitos significados que os discentes encontraram nesse conto, surpreenderam-me porque eu não havia pensado nas considerações que alguns fizeram, como, por exemplo, a distinção entre a fé e o conformismo medíocre da personagem da professora no conto. Também, a maneira que os apenados sentem e vivem o período do natal enquanto estão presos. Assim, pode-se perceber que os leitores podem fazer diferentes leituras de um mesmo conto significando-o e (re)significando-o também, dependendo de suas experiências em sociedade.

Continuando a terceira oficina, entreguei para eles mais um conto, “A Caolha”, de Julia Lopes de Almeida. Nesse momento, dei algumas orientações. Leríamos apenas uma vez o texto porque é muito longo. Dessa forma, pedi para que se concentrassem na linguagem, sublinhassem o que achassem interessante e prestassem atenção porque o texto era bastante descritivo. Depois da leitura silenciosa, pedi que fizessem um resumo oral da história. Quatro alunos resumiram a história que foi recontada apenas uma vez.

Caolha era uma mulher muito feia que tinha um olho vazado e, por isso, cheio de pus. Tinha um aspecto horrível e até as crianças assustavam-se com ela. Caolha tinha um filho chamado Antonico. Na infância, Antonico não se importava com o defeito da mãe, mas quando foi crescendo passou a ter vergonha dela, pelo fato que as pessoas chamavam-no de filho da Caolha e humilhavam-no. Antonico passou a se afastar da mãe e a ter nojo dela. Caolha percebia, a situação, mas não reclamava. Quando o rapaz já era moço, apaixonou-se e a garota fez a ele um triste pedido: ficaria com ele se Antonico abandonasse sua mãe porque não queria ser chamada a nora da Caolha. Por esse motivo, Antonico e a mãe brigaram e Caolha

manda o filho ingrato embora. Até que naquele momento, a madrinha do rapaz chega e conta a ele, na frente de Caolha, toda a verdade: foi Antonico, quando criança, que, sem querer, furou um olho de sua mãe.

No dia sete de abril continuamos com o conto da Caolha, assistindo um vídeo com audição do conto. Marília Pera interpreta o conto que mantém-se no original. Iniciamos o processo da interpretação, mas, dessa vez, eu iniciei com uma pergunta: Como a personagem Caolha é descrita no conto? Alguns alunos leram trechos do conto que descreviam a personagens. Um aluno achou um exagero como ela era mostrada, que era de forma tão horrível, o que fazia com que as crianças tivessem medo dela. E também a comida que ela fazia, tornava-se até nojenta, conforme é mostrada no conto. Pedi que os alunos observassem o narrador. Eles perceberam que este era de terceira pessoa, diferente do conto anterior. Dei a eles a tarefa de procurarem todos os adjetivos que o narrador usa para a Caolha, como, por exemplo, “desgraçada”, “criatura”. Essa tarefa eles iriam realizar em suas celas, porque teriam que ler o conto novamente.

Iniciando a análise do conto, um aluno disse que a história fala sobre o *bullying* que a mãe sofreu durante a sua vida, por isso ela se isolou. O filho, Antonico, tem vergonha de sua mãe, tendo em vista que ele falou que iria mudar de casa para ficar com a namorada. No início do conto, quando era uma criança, não tinha consciência de que tivesse alguma coisa errada com a mãe. Mais tarde, quando era moço, sua namorada não queria ser a nora da caolha.

Outro aluno lembra que mãe é mãe. Citou o seguinte trecho do conto: “Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal”. “Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o triste coração de mãe!” O beijo dele era tudo para a Caolha, por isso a atitude do filho causou enorme sofrimento a ela. Os carinhos começaram a diminuir. Na sequência, outro aluno participou lendo um trecho e comentando sobre o que as pessoas influenciaram o filho a ter vergonha de sua mãe. Além de afirmar que não deve ser fácil ficar no lugar do menino durante a infância sendo tratado como filho da Caolha. Mesmo assim, é triste um filho ter vergonha da mãe. Um terceiro aluno leu um trecho do conto de quando Antonico conheceu a namorada e ficou tão feliz que deu um beijo no lado do rosto em que a mãe tinha o defeito. Na sequência, lemos, juntos, o final e um aluno comentou que

foi trágico, mas que ensinou Antonico a nunca mais ter vergonha de sua mãe, já que ele sentiu remorso e culpa.

Um determinado aluno disse que ali na cadeia em dias de visita, ele observava que muitos presos têm vergonha da sua mãe por esta ser velha, feia, desarrumada, pela roupa mais simples ou pela unha da mão mal feita. Ainda, esse mesmo aluno disse que já viu alguns terem vergonha pelo fato de seu pai ser catador de papelão. Para ele, e para os demais, pelo que percebi, a visita na cadeia é a coisa mais importante do mundo, é sagrada. Outro aluno completou que muitas mães não abandonam o filho, por isso eles dão valor a elas. Também disse que já viu presos xingando a mãe porque ela não trouxe o refrigerante que ele queria, ou seja, exigia essa situação. Quando vem a mãe e a mulher, esse aluno já viu a mãe ficar sozinha, igual ao conto da Caolha, quando o filho escolhe a namorada ao invés da mãe. A mãe é a única pessoa que não abandona o filho, disse ele, por isso, deve-se total respeito a ela e, ainda mais do que ao pai, porque é mais comum os pais abandonarem os filhos. Outro aluno discordou porque, para ele, existem pais que não abandonam os filhos e que se importam.

No dia oito de abril de 2015, levei para a leitura um conto muito diferente dos demais, “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. É um conto fantástico que tem uma estrutura narrativa parecida com os contos de fadas, entretanto, subverte os conceitos de princesa e de príncipe encantado. A personagem do conto, que não recebe nome, tem o dom de tecer e de fazer acontecer como mágica tudo aquilo que tece. Dessa forma, tece seu dia, sua comida e tudo o que precisava. Mas chega o dia em que ela sente-se sozinha e, por isso, tece um marido. Quando o marido chega, seu mundo muda completamente. Ele quer que a mulher teça todos os seus caprichos e ganâncias. Ela tece um castelo, criados e muitas outras coisas. Transformando-se, dessa forma, em uma escrava dele. Então decide, em uma noite, destecer tudo o que criou. Destece, por fim, seu marido. E, agora, a moça tecelã está novamente sozinha, entretanto, aliviada.

Ao apresentar o conto e a autora, chamei atenção para o título do conto. Muitos alunos não sabiam o que era tecer. Expliquei que era um conto diferente, e lancei o desafio: se aquele conto diz a eles algo da vida humana como os demais contos faziam. Depois da leitura silenciosa já fui percebendo que eles tiveram dificuldades, pois não conseguiam entender a linguagem metafórica por traz do conto. Um aluno disse que a mulher no conto deve ter tido um sonho no qual tecia

as coisas. Eles realmente não conseguiram ir além do processo de decodificação. A dificuldade estava no sentido metafórico, ou seja, no sentido figurado da linguagem.

Nessa ocasião, reporto-me a Fairclough (2001) quando este salienta que a coerência não está apenas no texto, mas no leitor. No caso de meus alunos, esse texto, sem a intervenção da professora, não fazia nenhum sentido, nenhuma coerência podia ser encontrada na relação deles com o conto. As atitudes e ações da personagem principal pareciam não ter lógica dentro do conhecimento de mundo dos alunos. Também porque eles não fizeram intertextualidade com os contos de fadas, já que esse conto de Marina Colasanti pressupõe esse conhecimento.

Por isso precisei intervir, ou seja, ensinar como se desvenda um texto que está além das palavras. Tecer é uma metáfora para a capacidade que temos em fazer escolhas e em criar nossa vida, aquilo que queremos. Tecemos a vida na medida em que fazemos nossas escolhas. A partir daí ficou mais fácil para eles entenderem e construir significados ao conto.

Dessa forma, eles conseguiram relacionar o conto com a vida. Um aluno disse que, para muitas mulheres, o casamento é uma prisão. Sentem-se sozinhas sem o marido, mas é ruim na companhia dele também. Outro aluno percebeu a ganância do marido e julga que isso existe em casamentos quando um dos dois usa a outra pessoa apenas para subir na vida e para ter dinheiro. Não ama de verdade. Mas disse que a mulher pode ser o problema também. Afirmaram que o casamento é para ser feliz, e que, caso não dê certo, o melhor é a separação. Entretanto, outro aluno disse que se tem amor, as pessoas tentam resolver antes de separar-se tão facilmente, fez uma crítica à moça tecelã do conto porque ela desmanchou muito rápido o homem, uma vez que poderia ter dado chances a ele. Disseram também que casamento não é perfeito porque as pessoas também não são. A discussão seguiu voltando a alguns trechos do conto para analisar a linguagem.

Todos os contos analisados pelos alunos intermediados por mim, docente, mostraram-me que é possível auxiliá-los a (re)significar a leitura dos contos lidos. Por meio da interação que as atividades na oralidade possibilitaram, os alunos contribuíram de maneira efetiva com suas visões de mundo e suas histórias de vida. Perceberam que a leitura do conto pode ter uma finalidade social e também, a leitura como fruição e prazer, já que se estabeleceu toda uma conversa sobre cada conto, assim como acontece na vida. Por isso, avalio que houve motivação para a leitura diferente de quando eles respondem um questionário sobre o texto lido, todavia isso

não quer dizer que o uso de questionários para a interpretação de textos não tenha seu papel em sala de aula.

A leitura em uma concepção sociodiscursiva leva em conta tanto os aspectos linguísticos do texto quanto o papel do leitor e os aspectos sociais de construção deste. Segundo Cosson (2012), o ensino de literatura na escola deve promover o compartilhamento literário das leituras, o diálogo entre os leitores.

4.4.4 Catarse - Nova forma de entender a prática social

Segundo Gasparin (2012), a catarse é o momento de síntese do conhecimento apropriado pelo aluno. É a efetiva incorporação do conteúdo por meio de atividades que recuperem seu sentido, de maneira que ele possa ter um valor social. No caso deste projeto, as produções de textos dos discentes servem para a produção de um livrinho para ser lido entre eles, entre os seus familiares e, ainda, apresentado em mostras culturais da escola ou em eventos fora dela. O mural de sala de aula serviu também com esse propósito, pois ao expor os trabalhos em um mural, modifica-se até a disposição do aluno em participar.

Nesse item, apresento algumas produções dos alunos para compreender como os contos lidos serviram para inspirar a produção escrita. Analiso no sentido de perceber se os temas e os discursos proferidos nos momentos de debate acrescentaram e motivaram às produções escritas deles.

Ainda no dia oito de abril desse ano, os discentes iniciaram suas produções. Solicitei a escrita de um poema e, na sequência, a escrita de um conto que fossem motivados pelas leituras e pelas discussões em sala de aula. Os alunos também fizeram a ilustração da capa do livro que confeccionaríamos na sequência das aulas.

A capa do livro foi feita utilizando-se de recortes de revista em uma técnica de montagem abstrata de desenho. Essas capas constam no anexo 3 dessa dissertação. Escolhemos juntos o título do livro que ficou assim: “Na literatura e na vida, o mundo faz sentido.”

Para a escrita do poema, realizamos uma produção coletiva nesse gênero no quadro negro. A maioria dos alunos sugeriu como tema o amor de mãe. O poema, que foi escrito com as colocações dos discentes, ficou assim:

O amor que transforma

O amor de mãe é uma inspiração,
 É uma realidade para viver,
 É divino e incondicional.
 Acompanha o filho desde o nascer.
 É o amor maior do mundo.
 Buscando um amor maior,
 Encontrei só em Jesus
 O amor de pai é sincero
 Às vezes é mais duro,
 Para nos tornar melhores.
 O amor transforma a gente.

Nessa primeira escrita, o conto Caolha foi lembrado e deixou marcas neste poema, pois muitos discursos que apareceram durante as aulas estão presentes no texto, como a marca religiosa na referência à Jesus . Apresento, nesse momento, alguns outros poemas produzidos pelos alunos.

Preconceito
 O mundo é cheio
 De diferenças
 E preconceitos.
 Vemos pessoas
 Sendo zombadas
 Por alguma deficiência
 Causadas pelo destino da vida.
 Sendo maltratadas
 Por palavras e gestos.

Mais no fim,
 Não importa
 A deficiência,
 A cicatriz da vida,
 Porque somos todos
 Seres humanos.

Mãe
 O amor é puro,
 Quando verdadeiro entre mãe e filho,
 É divino.
 Mas quando não há sinceridade,
 Vem as dificuldades
 O amor de mãe é igual
 A paixão de Jesus Cristo
 Pelos seus filhos.
 O filho só descobre
 O verdadeiro amor quando
 Torna-se pai ou mãe.
 Esse é o amor que transforma
 E inspira
 Pais e filhos.

O amor

O amor é bom,
 Mas ferido é
 Como gelo que
 Esfria e endurece
 É como a água
 Da chuva que
 Cai e se espalha
 O amor verdadeiro
 É como
 Uma nascente que
 Nunca se acaba.

Vida

Na correria da vida, muitas são as coisas que nos acontecem. Interligamos caminhos que levam a viver os momentos com as pessoas que nos cercam.

Mas em certos instantes, esquecemos que as grandes estradas que cruzamos por um motivo qualquer irão se separar de nossa rota, mesmo que mais tarde, quem sabe, venham a unir-se novamente.

E por causa desse desconforto, achamos amargamente que não podemos suportar a dor de termos que passar por tais acontecimentos. Porém é nos tempos de sofrimento que aprendemos a valorizar a vida e as coisas que nela acontecem.

Foram oito produções de poemas e dois aforismos escritos pelos alunos. Em cada poema podemos encontrar relações com os contos e com os debates em sala de aula. O conto que mais inspirou a escrita foi o “Caolha”, com temas sobre o amor de mãe e também sobre preconceitos. O tema do amor romântico também recebe destaque, pois esse é um assunto que, mesmo em outros momentos, os alunos apenas sentem inspiração para escrever.

Na atividade de produção de contos, irei comentar sobre alguns, destacando os temas abordados, o enredo e as narrações realizadas.

O primeiro conto, de autoria de aluno a ser comentado, é “O mito da estrela cadente”. É uma narrativa em terceira pessoa em que as personagens vivem uma história de amor romântico. Os elementos da ficção criam uma atmosfera fantástica, em que a estrela cadente realiza o sonho dos dois apaixonados: eles queriam ficar juntos para sempre. Já o conto de outro aluno, “Lembranças”, narrado também em terceira pessoa, conta a história de dois meninos muito pobres que têm vergonha de sua miséria e de sua mãe. Até que um dia sua mãe morre, e o irmão mais velho sofre por ter que abandonar a escola e ter que ser responsável pelo outro irmão. Dessa forma, ele arrepende-se por ter maltratado a sua mãe.

Outro conto a ser comentado é “A vida não foi fácil”. Esse texto é narrado em primeira pessoa e conta a história de um menino chamado Pedro que é abandonado

por sua mãe quando tinha cinco anos de idade. O menino vai morar em uma espécie de orfanato e sofre muito. Até que, por uma situação ocorrida, encontra uma mulher que cuida dele, possibilitando-lhe estudar e, por isso, transformar sua vida. Já adulto, torna-se professor e um dia reencontra sua verdadeira mãe, a qual continua a amar. O último conto a ser comentado, “Menino da roça”, é, segundo o aluno-autor, a história de sua vida. O que achei interessante nele é que durante a infância da personagem, ele era chamado pelas pessoas de “filho da velha louca” porque sua mãe tinha problemas, assim como no conto “A caolha” de Julia Lopes de Almeida. Nesse conto, ele consegue expressar seus sentimentos pela mãe, dizer dos preconceitos vividos e de como, hoje, ele entende o que aconteceu de uma forma muito diferente.

Tendo em conta todos esses apontamentos e análises, percebi que as produções dos alunos pôde (re)significar as leituras realizadas, contribuiu para inspirá-los à escrever outras histórias e, além disso, poemas. Também percebi, tanto nas produções escritas como nos debates, que o lugar social como sujeitos privados de liberdade (situação atual) deixa marcas em seus discursos. Exemplos disso, notei em alguns comentários durante os debates, como alguns alunos se manifestam em relação ao Natal, à mãe e à esposa. Além de assumirem atitudes contrárias aos preconceitos sociais, já que, em muitos casos, também são vítimas dele.

Apesar de realizar correções nos textos dos alunos, mantive as estruturas sintáticas, semânticas e lexicais. Os elementos da narrativa foram todos bem trabalhados em seus textos, pois todos conseguiram desenvolver um conflito e um desfecho em suas histórias. As produções, em sua simplicidade, demonstraram conteúdo e reflexões sobre a vida. Os alunos apresentaram facilidade e motivação para escrever; nenhum deles desistiu ou reclamou sobre a atividade. Eles conseguiram explicitar com palavras temas que os contos instigaram e ainda conseguiram expressar sua vivência humana enquanto autores de seus próprios discursos. Como professora, orgulhei-me de suas produções de textos porque representaram todo um trabalho que possibilitou aos alunos tomar a própria voz na oralidade e também na escrita, o que é mais difícil.

4.4.5 Prática Social Final

A prática social final, como propõe Gasparin (2012), é uma nova forma de compreender a realidade a partir da experiência com o conhecimento científico. Neste projeto, o conhecimento científico trata-se da leitura do gênero literário conto. A literatura tem uma finalidade social, dessa forma, é direito das pessoas terem oportunidade ao seu acesso. Por meio dela, podemos usufruir de valores e reflexões que são únicos e privilégios dessa arte: o direito ao sonho, à cultura, à imaginação, ao lazer, à beleza estética da linguagem, ao conhecimento do mundo e de nós mesmos. Por isso, entendo que o contato dos alunos com a leitura do conto proporcionou essas qualidades a eles.

O momento final da aplicação desse projeto foi importante na medida em que pude trocar com os alunos apreciações sobre as aulas. Eles disseram que valeu a pena ter contato com a leitura de uma forma nova. A proximidade com os contos nos faz entender melhor muitas coisas que vivemos, justamente porque permite que pensemos a respeito da vida. Apesar de existir algumas dificuldades com a leitura, a prática constante dela nos textos literários, ou em outros, deve ser realizada com mais afinco na escola e fora dela.

Questionei aos alunos o que poderíamos fazer daqui para frente com o conhecimento adquirido. Muitos disseram que gostariam de ler mais contos. Dessa forma, propus trazer toda semana contos diversos que eu deixaria em uma caixa em minha mesa. Todos os dias, quem quiser, pode pegar um conto e levá-lo para sua cela. Também fica como sugestão escrever poemas, contos, textos dissertativos sobre o conto lido, pois o livro confeccionado pode ficar sempre aberto para novos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou o tema do (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. Quando escolhi o gênero conto, o fiz pela natureza de sua narratividade que possibilita aos leitores fazer uma aproximação dessa leitura com suas vidas. Os alunos pesquisados são pessoas que se encontram, no momento da pesquisa, privadas de sua liberdade. Como sou professora desses alunos há dez anos, pude conhecer um pouco de suas histórias e conviver diariamente também com seus discursos e com suas maneiras de ver o mundo. Como educadora, tenho a responsabilidade de contribuir com eles em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa. Além disso, a literatura permite uma transformação social, já que promove reflexões e principalmente, contato com a linguagem literária que, por si só, é reveladora. Entretanto, tenho a clareza de que as escolhas são individuais, e a transformação, ou a humanização, das pessoas por meio da literatura é uma possibilidade que depende de cada um.

Quando propus esse tema, formulei as seguintes perguntas norteadoras: Como incluir nas práticas pedagógicas, uma concepção sociointeracional da leitura como prática social? Como propor práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno (re)significar o conto lido? Como, a partir da leitura dos contos, motivar a escrita, dando vozes a esses alunos?

Primeiramente, procurei incluir práticas pedagógicas que refletissem a fundamentação teórica que pesquisei e assumi no primeiro capítulo desta dissertação, uma concepção discursiva de leitura como prática social. Para tanto, a pesquisa bibliográfica que realizei teve a contribuição de importantes autores como Bakhtin (2003), Rojo (2004), Kleiman (2006), Moita Lopes (1995) e Fairclough (2001).

Para esses autores, o discurso é uma ação sobre o mundo e sobre os outros. Ação essa que se constrói no social, em contato com outras pessoas e com a cultura. Por isso, o leitor constrói o significado de um texto de acordo com sua própria subjetividade, seu conhecimento de mundo, suas vivências, sua identidade social e assim por diante. Dessa forma, os significados não são encontrados apenas nos textos, mas na capacidade do leitor em interagir com ele.

Utilizando-se dessa concepção, a metodologia em uma sala de aula diferencia-se da tradicional, pois considera ser relevante as interpretações dos

alunos, sem, contudo, desconsiderar os aspectos linguísticos do texto. O docente, ou o livro didático, deixam de ser as vozes portadoras da verdade sobre a leitura lida, e o aluno passa a ser sujeito daquilo que lê e interpreta.

Na leitura do gênero literário, as interpretações intensificam-se porque essa linguagem tem uma estética própria, tem uma arte. A maneira de usar as palavras cria no leitor uma provocação e uma expectativa. A fabulação presente nos contos estimula o leitor a recordar de suas próprias histórias, ou viver outras que nunca poderia viver na realidade.

Uma segunda questão proposta foi a produção didática de um projeto de leitura de contos que promovesse o (re)significado dessas leituras para os alunos. O método de Gasparin (2012), Plano de Trabalho Docente, foi utilizado para orientar as oficinas. Partindo de uma prática social inicial, ou seja, do contato que os alunos já possuíam de leitura de contos, busca-se ir além, por meio do conhecimento científico. Por isso, pesquisei junto com os alunos como era sua prática de leitura. Esse mapeamento e diagnóstico foi imprescindível para o início do conteúdo. Em geral, os alunos dessa penitenciária gostam de ler, porque isso faz passar seu tempo na prisão mais rápido. Isso não quer dizer que todos gostem de ler, alguns alunos representam um desafio maior nesse sentido.

A leitura dos contos em sala de aula não seguiu o ritmo do livro didático que utiliza perguntas e respostas escritas. Mas permitiu, depois da leitura desses, que os alunos expressassem oralmente aquilo que entenderam do conto e conseguissem relacionar com suas experiências de vida. Por isso, as interpretações dos contos por parte dos alunos seguiu um ritmo mais prazeroso e próprio até das conversas do nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, o conteúdo sobre o gênero conto foi estudado por meio da apresentação de conceitos de literatura, de ficção e de elementos da narrativa. Isso ocorreu muitas vezes, conforme fui percebendo que aos alunos necessitavam desse conhecimento.

A linguagem literária está repleta de significações. E as escolhas lexicais e sintáticas que o escritor faz, têm sentido dentro da narrativa, ou seja, não são escolhas arbitrárias. Por isso, precisei desenvolver no discente um olhar mais cauteloso para a linguagem, tendo em vista que percebi que os alunos pesquisados não possuíam naturalmente essa habilidade. Para tanto, é de extrema importância do ensino da literatura na escola, ela deve entre outros objetivos, permitir e

desenvolver a apreciação estética da linguagem literária, sem a qual o acesso ao texto fica limitado.

A terceira questão proposta nessa pesquisa foi compreender como os discentes podem ser motivados a escrever a partir das leituras realizadas. Primeiramente porque a literatura, segundo Cosson (2012), é uma prática e um discurso. Isso quer dizer que a leitura do texto literário possibilita que o leitor tenha algo a dizer sobre ela, expresse sua voz, diga algo. Justamente porque é repleta de significados. Dessa forma, a narrativa na ficção dialoga com a vida real.

O que motivou os alunos a escrever foi também o encaminhamento dado às produções, pois existiu um sentido social nessa prática. A interlocutora do texto não seria apenas eu, como professora, mas também os outros alunos. A criação do mural ajudou na divulgação de seus textos e, por conseguinte, no fato de o aluno ser visto pelos demais colegas. A possibilidade de juntar todas as produções em um pequeno livro também contribuiu para isso. E, por fim, a sugestão de enviar as produções literárias para o a família dos apenados foi um importante fator motivador para a escrita.

Cabe procurar responder, então, se as discussões promovidas pelos contos também motivaram a escrita. Apesar de essa resposta ser bastante subjetiva, ela pode ser analisada por meio das produções dos alunos. Eles produziram poemas e contos com os mesmos temas que os contos lidos inspiraram. E, ainda, pude perceber que muito daquilo que foi debatido em grupo estava presente nas produções. Os textos escritos por eles também trazem histórias de vidas, apesar de serem amadores na prática da escrita, assim como eu sou na escrita de contos, conseguiram expressar o que pensam e o que sentem por meio dessa.

Levando em consideração o que foi observado durante a aplicação do projeto, posso dizer que a pesquisa foi importante no sentido de valorizar o leitor como criador de significados de sua leitura. Também como valorização do texto literário, em especial do conto, por ele possibilitar compreender melhor a vida humana por meio das personagens da ficção e da narrativa em si. A linguagem literária também precisa de um encaminhamento de ensino que permita criar uma cultura de apreciação estética de sua linguagem. O livro didático é muito falho nesse sentido, fazendo com que o professor precise criar oficinas e projetos que se estendam também em uma perspectiva social da leitura e da escrita.

Todavia, essa pesquisa não se limita a essa dissertação, pois muito ainda pode ser respondido na prática diária da leitura de contos sobre os significados que o leitor constrói, pois esses são variados dependendo da experiência de vida e do lugar social das pessoas.

REFERÊNCIAS

- A CAOLHA. Tv Cultura. **Contos da Meia Noite**. Direção: Eder Santos. Interpretado por: Marília Pera. Audição, 8'55". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3yFgsii84k>> Acesso em: 13 jul 2014.
- ANDRADE, C. D. **Um caso de poesia**. Disponível em: <<https://dapazpicui.blogspot.com.br/2010/03/um-caso-de-poesia-carlos-drummond-de.html> > Acesso em: 02 jul. 2014.
- BARTHES, R. **A aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Â. R. O Desafio da FUNAP numa experiência de possibilidades. **Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**, v. 1, número 14, jul./2000-dez/2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Qualitative Research for Education. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Texto e interação**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. In: _____ . **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.
- CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: _____ **Válise de Cronópio**. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORACINI, M. J.R.F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J.R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DE GRANDE, P B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Eletras**, vol.23, n.23, dez. 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. O sétimo momento: Deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Curitiba, v.16, p.181 – 191, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FERREIRA, P. R. A. **Caminhar e Transformar - Língua Portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: FTD, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIBRAN, Khalil Gibran. **O Profeta**. Rio de Janeiro: ACIG, [s.d].

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HUGHES, J. A Filosofia da Pesquisa Social. In: DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Eletrás**, vol.23, n.23, dez. 2011.

KLEIMAN, A. A leitura e a prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN, A. et al. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEVINAS, E. Otherwise than being or essence. (1981). In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LISPECTOR, C. **A moça tecelã**. Disponível em:
<https://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp> Acesso em: 15 jun 2014.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Roco, 1998.

LOPES, J. A. **A caolha**. Disponível em:
<<https://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/julia-lobes-de.../a-caolha.php>> Acesso em: 15 jun. 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada. In: **5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2009**. Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009. v. 1. p. 1-14.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MESQUITA, S. N. **O Enredo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem/interação e formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 3, n.179-181, p. 355-366, 1995.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar. In: **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta, Vol. 10, n 2,1994.

MONTEIRO, R. A. (Org.). Pesquisa em educação: Alguns desafios da abordagem Qualitativa. In: **Fazendo e aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

NATAL NA BARÇA. Tv Cultura. **Contos da Meia Noite**. Direção: Eder Santos. Interpretado por: Beatriz Segall. Audição, 9' 16". Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=8rWsAY1JxQ4>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

PALAVRA PUXA PALAVRA. **Multirio**. Direção: Shênia Martins. Documentário, 7min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ipR0f4ls51g&hd=1>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

PESSOA, F. **Citações e pensamentos de Fernando Pessoa**. Disponível em:
<http://www.citador.pt/frases/a-literatura-como-toda-a-arte-e-uma-confissao-d-fernando-pessoa-17411>. Acesso em: 26 jul. 2014.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RESENDE, S. H. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, A. S; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**. São Carlos: EDUFCAR, 2011.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSENFELD, A. **Estrutura e Problemas das Obras Literárias**. S. Paulo: Perspectiva, 1976.

SILVA, E. R.; GUERESI, S. **Adolescentes em Conflito com a Lei**: Situação do Atendimento Instrucional no Brasil. IPEA, Texto para Discussão nº. 979, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

TELLES, L. F. **Natal na barca**. Disponível em:
<https://www.releituras.com/lftelles_natal.asp> Acesso: 12 mar.2015.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

WALTY, I. L. C. **O que é ficção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. In: LUDKE, M.; e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APÊNDICE 01 - CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA AOS DIRETORES

CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Cascavel, 16 de março de 2015.

Ao Diretor desse CEEBJA

Ao Diretor desse estabelecimento penal,

Prezados Diretores,

Eu, Danielle Bin dos Reis, professora deste CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, gostaria de apresentar um Projeto de Didático de minha autoria e requerer sua autorização para a aplicação deste em sala de aula.

Atualmente, sou discente do curso do mestrado profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O mestrado profissional tem como especificidade a contínua formação do professor de Língua Portuguesa e por isso nossa pesquisa contribui com a produção de um Projeto de Intervenção Pedagógica, ou seja, a produção de um material didático. Também, como objetivo da pesquisa, a aplicação desse Projeto em sala de aula e posterior análise dos dados. Dessa forma, como pesquisadores, podemos aliar a teoria com a prática em sala de aula e contribuir com a melhoria do ensino.

Tendo em vista essas considerações, minha dissertação tem como título: O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade, escolhi o gênero literário conto, pela sua narratividade que envolve, emociona e enreda o leitor. Apresenta histórias de vida na ficção que recorda o leitor de suas próprias vivências, fazendo-o refletir sobre seus significados. Com esse objetivo, no material didático preparado por mim, seleciono alguns contos de autores brasileiros que serão analisados coletivamente em sala de aula com uma metodologia inspirada em Demerval Saviani e Gasparin, ambos teóricos e pedagogos conceituados.

É nesse cenário que gostaria de aplicar o material didático já produzido por mim com os alunos que leciono atualmente na PIC. Se autorizada, começo as aulas ainda nesse mês de março de 2015. Em sala de aula, os materiais didáticos usados serão um projetor de *data show*, computador e fotocópias do material didático. As

aulas serão bastante dialogadas com os discentes de acordo com o plano de aula e a leitura dos contos. A carga horária (cerca de vinte horas/aula) foi organizada de acordo com o conteúdo do gênero conto da disciplina de Língua Portuguesa que já consta no planejamento anual dessa matéria.

Acresce-se, ainda, considerações éticas sobre a pesquisa proposta. Todos os discentes serão esclarecidos das finalidades da pesquisa e autorizarão, por escrito, sua participação. Para efeito de registro, na escrita da dissertação não constará o nome das Penitenciárias e também será mantida discrição sobre os alunos participantes. Pensando em diminuir a exposição destes, os instrumentos de análise serão apenas de caráter didático: atividades individuais dos alunos, seminários, avaliação coletiva entre outras. E serão registradas em um diário de campo para posterior análise da pesquisadora.

Pretendo que esta pesquisa traga contribuições importantes e abra novas perspectivas de estudo dessa temática como de outras, estimulando reflexões críticas que contribuam para a melhoria do processo de ensino nesta penitenciária como na educação em geral.

Desde já agradeço pela colaboração, permitindo meu ingresso como pesquisadora nessa Unidade Prisional.

Pesquisadora: Danielle Bin dos Reis

Ciente:

APÊNDICE 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS DISCENTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Meu nome é Danielle Bin dos Reis. Sou aluna do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Como professora de português, estou continuamente estudando para poder ter e oferecer mais conhecimento aos meus alunos.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Minha pesquisa tem como tema o (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade.

A pesquisa trata-se da aplicação de o material didático criado por mim para o estudo da leitura de contos em sala de aula. Como professora dessa penitenciária, tenho almejo estimular a leitura literária de contos, assim como propiciar a interpretação e a expressão do aluno em relação à leitura de contos lidos em sala. Os contos, por mim selecionados, apresentam histórias de vida na ficção que recordam o leitor de suas próprias vivências, fazendo-o refletir sobre seus significados.

As aulas aconteceram no período normal que os alunos estudam e fazem parte do conteúdo proposto das aulas de Língua Portuguesa que leciono atualmente. Haverá momentos de diálogos sobre os contos lidos e momentos de produção textual escrita. As atividades dos alunos serão socializadas em um mural exposto em sala de aula. Também, a professora guardará todo material produzido para divulgar em seminários ou em mostras culturais que acontecem nesta Unidade Prisional todos os anos ou em encontros regionais das escolas penais. Por essa razão, o aluno pode, a qualquer momento, negar-se a colocar seu nome nos trabalho ou até pode não permitir que estes sejam apresentados. As produções textuais também podem ser, no futuro, publicadas em livros para a exposição e socialização do trabalho educacional que ocorre nessa penitenciária.

O trabalho realizado em sala de aula pelos alunos será analisado por mim na dissertação de mestrado, junto com o material didático produzido. O objetivo é avaliar minha própria ação como professora e buscar alternativas sempre melhores para ensinar de maneira que o aluno realmente aprenda.

Preciso, nessa ocasião, esclarecer que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Ao mesmo tempo, garanto o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Assim como eticamente, minhas análises das aulas partem de premissas que visam contribuir com os sujeitos de pesquisa e não promover preconceitos em relação aos alunos que estão no momento privados de sua liberdade.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Danielle Bin dos Reis sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Eu, _____ autorizo a divulgação de minhas produções escritas como foi informado anteriormente.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Nome e Assinatura da pesquisadora:

Danielle Bin dos Reis

ANEXO 01 – PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS

Não sei ao certo!

Talvez um dia bom!
Ou também um dia ruim.
Saberei ao acordar
Talvez palavras agressivas
Jamais um bom dia
Ou algo agradável.
Levanto-me ao som de carros
E de pessoas,
Para algumas, eu não existo,
Para outras, somente um lixo para à sociedade.
Quem me dará valor?
Aos chutões e gritos, me levanto.
Talvez ruim para eles,
Mas, para mim será bom,
Pois, sei meu valor!

A vida

A vida imaginária de um sonhador,
A vida prega peças na gente,
A vida é mais importante do que tudo.
A vida nada tem sem ela.
A vida é muito longa.
A vida pode ser curta para muitos,
A vida é assim e tem que ser vivida
Viva a vida com intensidade!

O preconceito sem sentido

O mundo é cheio
De diferenças e preconceitos.
Vemos pessoas
Sendo zombadas
Por alguma deficiência
Causadas pelo destino da vida.
Sendo maltratadas
Por palavras e gestos.

Mais no fim,
Não importa
A deficiência,
A cicatriz da vida,
Porque somos todos
Seres humanos.

Mãe

O amor é puro
Quando verdadeiro entre mãe e filho,
É divino.
Mas quando não há sinceridade,
Vem as dificuldades
O amor de mãe é igual
A paixão de Jesus Cristo
Pelos seus filhos.
O filho só descobre
O verdadeiro amor quando
Torna-se pai ou mãe.
Esse é o amor que transforma
E inspira
Pais e filhos.

O amor é assim....

Amar é se doar não mendigar
Amor é joia não bijuteria
As provas de fogo nada são
Para quem tem amor no coração

Quem ama não mede esforços
Para conquistar um coração
Ferido pela realidade cruel
Cada barreira, cada não
Só alimenta sua paixão.

O amor não se vê
Não se toca,
Mas ele está lá,
Onde você sente que está.

Existe uma batalha
Entre a razão e o coração
O amor é equilíbrio e
Está entre os dois.

Só um será vencedor
Dessa guerra
Quem você escolherá?

A razão é fria,
O coração se engana
Só o amor é verdadeiro
É incondicional.

O amor

O amor é bom,
Mas ferido é
Como gelo que
Esfria e endurece
É como a água
Da chuva que
Cai e se espalha
O amor verdadeiro
É como
Uma nascente que
Nunca se acaba.

Literatura

Literatura me faz sonhar,
Ir além do meu conhecimento
É arte que controla o mundo
Posso sonhar, ir além
Da minha imaginação.
Faz-me ver que só a vida não basta
Mostra-me os valores
Que existem no outro lado do
Mundo.

Nesse lugar

A flor...
A vida...
A flor lembra a vida,
Mas aqui não tem flor
Aqui só tem calor.

Sinceros sentimentos por ti

Tenho encontrado palavras
Que possam expressar

Meus sentimentos por ti.
Busco lembranças em
Minha mente.
Encontro uma imagem presente
E um exemplo de mulher
Aqui ou em qualquer lugar
Não importa o caminho
Seja com flores ou com espinhos
Desejo muitas felicidade,
São palavras do coração.

A vida traz dor e consolo

Na correria da vida, muitas são as coisas que nos acontecem. Interligamos caminhos que levam a viver os momentos com as pessoas que nos cercam.

Mas em certos instantes, esquecemos que as grandes estradas que cruzamos por um motivo qualquer irão se separar de nossa rota, mesmo que mais tarde, quem sabe, venham a unir-se novamente.

E por causa desse desconforto, achamos amargamente que não podemos suportar a dor de termos que passar por tais acontecimentos. Porém é nos tempos de sofrimento que aprendemos a valorizar a vida e as coisas que nela acontecem.

Preconceito

O mundo é cheio de preconceito e pessoas diferentes. Vemos muitas pessoas sendo maltratadas e zombadas por ter alguma deficiência. Muitas são as barreiras que temos que passar. Os preconceitos e diferenças nos ensinam que podemos ser melhores. Porque no fim, não importa se temos deficiência ou não, ou qual a marca da cicatriz da vida. Na verdade, somos todos seres humanos.

Miniconto - Miséria

O homem era um morador de rua, por isso ele não examinava nada que achava no lixo, e sim engolia com voracidade por causa de toda a fome que passava. Não tinha uma moradia para servir-se a si mesmo. Nem tinha emprego e nem uma oportunidade de ter uma vida digna.

O menino deficiente

Pedro nasceu em uma cidade do interior. Ali vivia com seus irmãos e sua mãe, mas o que ele não sabia é que sua vida seria muito difícil.

Com o tempo, Pedro foi crescendo e sua vida foi se tornando ruim, pois tinha nascido com uma deficiência física. Com sete anos começou estudar, mas sentia-se diferente dos outros colegas devido a sua deficiência.

Todas as crianças corriam e brincavam, enquanto Pedro só ficava no canto sozinho. Ele até queria brincar e correr, porém tinha vergonha de si mesmo. E se perguntava porque teria nascido com deficiência nas pernas. Sua mãe falava:

- Filho, não ligue para o que os outros falam, você é especial.

Com muita insistência a mãe de Pedro o convenceu a voltar para a escola. Com medo e vergonha, ele voltou ao colégio. O menino era motivo de risadas e todos zombavam dele. O que ele não sabia era que sua vida iria mudar.

Pedro achava-se sem valor e incapaz de ter uma vida normal como qualquer pessoa. A rotina era a mesma, ele sempre no canto sozinho. Até que em uma manhã, lá estava ele no mesmo lugar de sempre, de repente escutou uma voz que dizia:

-Oi menino, Por que está aí sozinho?

- De que jeito com essas muletas?

- Olhe para mim nessa cadeira de rodas! O médico me falou que nunca mais vou andar, porém isso não me impede de sorrir e de ser feliz. Vem, vamos brincar!

Naquele momento, Pedro viu que sua deficiência não o impedia de viver a vida e ser feliz. Ele percebeu que apesar de ter tido o trágico destino de ter nascido deficiente, não desistiria de viver. Pedro conseguiu superar os preconceitos e lutar por sua vida.

Conto do Sertão

Sertão, moro nesse chão, meu nome é Carlinhos e tinha uma família aqui. O sol é muito quente, secou a bica e a fome levou os meus filhos. Minha mulher estava fraca e não resistiu a tantas mortes, não está mais nesse chão.

Já cansei dessa seca e da fome triste. Por tudo morrer, decidi lutar e procurar motivos para viver. Peguei uma bolsa, coloquei água, comida. Joguei nas costas que já estava calejada do sol e fui andando, cantando, chorando e rezando em busca de um canto pro meu descanso.

Trilhando caminhos desconhecidos, conhecendo gente sigo em frente. Porém, sorte não encontrei por lá. Sem saber do mosquito, não me vacinei, voltei doente pro sertão outra vez. Lá eu tinha um boi, mas quando voltei, o boi já estava morto. Era esse animal a única coisa que deixei com vida, apesar da tristeza resolvi seguir e procurar um lugar para ser feliz.

Conto do Zé

Era uma vez, um moço chamado Zé que era dono dum mercado, ele tinha de tudo.

Um dia chegou ao seu mercado um homem que era seu cliente fiel. Esse homem contou que perdeu o emprego, pediu fiado para o dono do estabelecimento. Seu Zé disse que se ele quisesse frequentar seu estabelecimento, teria que comprar à vista, pois não vendia fiado, nem para o seu pai.

Mal sabia seu Zé o que o destino tinha lhe preparado. Certo dia, foi atropelado em frente ao seu negócio. No hospital, seu caso era sério e ele precisava de transfusão de sangue. Como seu sangue era raro, sua família colocou um aviso na rádio procurando um doador.

Do outro lado da cidade, um homem saiu de casa para doar o sangue para o hospital, mas não tinha dinheiro nem para pagar a passagem do ônibus. Então, ele foi a pé para o hospital. Quando chegou lá, assustou-se ao descobrir que o senhor que precisava de sua ajuda era o dono do mercado que se recusou de ajudá-lo.

O mito da estrela cadente

Era uma noite de luar, as estrelas brilhavam no céu como diamantes. E a lua iluminava a terra com seus raios prateados. Um jovem casal estava deitado na varanda da casa da amiga da moça olhando o luar e as estrelas. Eles imaginavam como seria o futuro dos dois, pois namoravam contra a vontade dos pais.

Naquele momento passou uma estrela cadente e o moço disse para sua amada.

--Amor faça um pedido para a estrela!

E ela fez e ele pediu a mesma coisa em pensamento: que eles ficassem juntos para sempre e que ninguém os separassem.

Naquele momento, a luz da estrela cadente reluziu mais forte e sumiu. Nesse instante eles sentiram um arrepio no corpo e o coração acelerou.

E sentiram no peito uma vontade de fugir e fugiram juntos para bem longe onde ninguém pudesse os encontrar. Eles embrenharam-se na selva onde acharam que estavam sozinhos, mas não estavam. Alguns índios os encontraram e os levaram para sua aldeia.

Chegando lá, levam para o cacique da tribo que era também feiticeiro e conhecia todos os mistérios da natureza. O velho cacique olhou para os dois e disse que a luz das estrelas uniria os para sempre. Um dos índios que ouviu perguntou ao velho de onde vinham as estrelas que luziam no céu. E o cacique respondeu:

--Eu as conheço todas. Cada estrela é um casal apaixonado que fez o pedido de estarem juntos para sempre e que ninguém os separassem.

Neste momento, o jovem casal se entreolhou e sorriram um para o outro, mas ao mesmo tempo sentiram um arrepio pelo pedido que fizeram a estrela cadente.

O velho cacique olhou para o jovem casal e disse:

--Hoje a meia noite, vocês irão se unir para toda eternidade e que ninguém os separe e sentou-se em volta de uma fogueira.

Chegando perto da meia noite, houve uma grande festa na aldeia pela união do jovem casal. Houve danças e cantorias em volta da grande fogueira e o cacique os dava a benção. Uma grande luz que vinha do céu iluminou toda aldeia. Esta luz se aproximou do casal e os envolveu, transformaram-se em luz, subiram ao céu. A luz seguiu. Enquanto a aldeia cantava e dançava, uma nova estrela surgiu no céu radiante para iluminar os novos jovens casais que se amam loucamente.

Lembranças

Sete horas da manhã, como sempre ao som de um alarme, ao fundo, uma senhora se levanta de sua cama em um pobre barraco.

Chegou a hora de acordar seus dois filhos que dormem amontoados ao meio da várias roupas velhas, a maioria que a velha senhora ganhou a dias atrás.

Em meio à sujeira e à escuridão, seus dois filhos aguardam por sua mãe para que ela os acompanhe até a metade do caminho à escola. Isso porque existem regras impostas pelo seu filho mais velho de nove anos, que até então, ela não sabia ao certo o motivo. As pressas, um beijo em cada um dos dois.

Na outra metade do caminho da escola, seus filhos encontram-se com seus colegas de aula. Como sempre a conversa era a mesma, sobre o que comeram na noite passada.

Com tristeza, Júlio, o irmão mais velho, lembrava a janta que sua mãe lhes ofereceu, uma sopinha rala de rabanete. Descontente estava com aquilo, mas era o que a velha senhora conseguiu no lixo para oferecer aos seus filhos.

Ao termino da aula, lá estava aquela mãe aguardando seus filhos no mesmo lugar de sempre. A certa distância, os filhos avistaram-na esperando por eles. Em um momento, diminuíram os passos para que seus amigos não percebessem que a mulher ali parada e mal vestida era a mãe deles. Essa rotina era diária, isso durou alguns anos. Mesmo seus filhos já crescidos, ela sempre estava lá. E a vergonha em relação a mãe só aumentava, por causa de sua idade já avançada e por suas roupas velhas.

Em um dia de chuva e muito frio, ela não estava lá como sempre. Naquele momento, foi um alívio não ter a companhia dela para voltar para casa. Chegando em casa encharcados, foram direto ao fogão saber o que teria para comer no almoço. Com uma voz brava, um deles reclama:

- Por que não tem nada para comer?

Ele não teve resposta, se aproximando de sua mãe, logo percebeu algo estranho, ela estava pálida e não respondia nada. Tocando nela, ele logo percebeu algo mais estranho, estava fria e com os lábios roxos. Já no hospital, as notícias não eram boas, sua mãe havia falecido. No primeiro momento não se preocuparam muito, talvez seria até um alívio.

Com toda aquela tragédia, Júlio o mais velho, apenas com quatorze anos, parou de estudar e foi trabalhar para trazer comida para casa e cuidar de seu irmão mais novo. Passou um tempo e ele se esgotou com aquilo tudo. Era muita responsabilidade. Todas as noites, Júlio chorava escondido e sempre lembrava de sua mãezinha, pois ela fazia uma grande falta.

A vida não foi fácil

Num certo dia, quando completei cinco anos de idade, minha mãe, era de uma família pobre e humilde. Então, ela já não tinha mais condições de me criar e de dar o que eu precisava que era o estudo, me dar roupas e até mesmo uma boa

alimentação. Ela decidiu me entregar para a Febem que na época era um tipo e abrigo para menores de idade. Fui crescendo com meus colegas.

Minha mãe ia todo o final de semana me visitar. Mas num certo dia, ela me abandonou e nunca mais a vi novamente. Minha mãe era muito especial.

Então eu conheci um garoto que se chamava pelo apelido de “Foguinho”. Ele tinha uma gangue dentro da Febem. Num certo dia, eu queria me unir com eles e eu já estava com doze anos de idade. Como eles queriam testar minha “febre”, resolvemos fazer uma fuga e essa fuga deu certo. Conseguimos fugir, mas quando saímos para a liberdade e fugimos daquele lugar, eles me bateram e me espancaram.

Falaram para mim que eu não iria fazer parte de sua gangue porque eu era negro. Sai sozinho para as ruas e então, a polícia me pegou de novo e me trouxe para a Febem.

Mas eu fugi várias vezes e voltei para o mesmo lugar. Certo dia, eu estava jogando bola na quadra de esporte de lá, quando a diretora do sistema me tirou para conversar com uma jornalista para eu dar um depoimento. Fui de encontro com a jornalista e só falei uma palavra para ela, eu falei que não era feliz.

Então, ela foi embora e falou que queria falar comigo novamente, ela voltou várias vezes para falar comigo, mas eu não dei a maior atenção. Como eu precisava de uma ajuda, resolvi fugir novamente e procurei o endereço da jornalista. Bati direto lá na casa dela.

Era um casarão e ela queria gravar de novo os meus depoimentos, mas eu nem sabia conversar direito e não dei o depoimento. Ao invés disso, eu a empurrei, joguei o gravador no chão, peguei sua bolsa e roubei seu dinheiro e sai correndo.

Sai para as ruas e bati de frente com a gangue do “Foguinho” e falei que queria fazer parte daquela gangue. O dinheiro que roubei da jornalista, eu dei para eles. Mas mesmo assim, eles bateram-me e chutaram-me de novo. Sai novamente para as ruas e veio no meu pensamento até de me matar. Deitei na linha da estação do metrô, mas felizmente, o metro passou em outra linha. Deus deu-me várias oportunidades e àquela hora não era a hora da minha morte. Levantei todo machucado e veio a minha cabeça ir novamente à casa da jornalista.

Fui à casa dela, entrei correndo e fui direto para o banheiro, onde me tranquei. Ela veio correndo para ver o que tinha acontecido, perguntou e não respondi nada. Ela ameaçou chamar a polícia. Como não tinha medo, eu não sai do

banheiro. Então, ela falou que não ligaria para a polícia que naquela noite, eu poderia passar lá em sua casa. Mas que pela manhã era para eu ir embora. Falou também que iria deixar um prato de comida na porta do banheiro.

Tomei um banho e desci para a sala e ela estava assistindo televisão, sentei-me com ela e começamos a conversar e dar risadas do filme que estava passando.

Quando já estava amanhecendo, ela fez um café, nós conversamos e ela fez-me uma proposta que se eu desse o depoimento, ela me ajudaria. Dei meu depoimento meio com medo. Depois disso, fui ficando na casa dela. Então, ela ajudou-me a ler, escrever, até a andar direito. Percebi que ela só queria me ajudar.

Ela foi até à Febem e me adotou, passou dias, aprendi a ler e a escrever. Passei até a ter um tipo de amor por aquela mulher: era um amor de mãe.

Então nunca mais queria saber de fazer parte de gangue nenhuma! Cresci fique adulto e a educação que ela me deu passou a realizar meus sonhos. Estudei, fiz cursos e me formei Doutor, mas não me conformei e fiz outro curso para Educador.

Passei a dar aula para crianças da Febem lá de onde fugi. Com a educação e como educador, passei a cuidar e a dar carinho para as crianças. Um carinho que nunca ganhei naquele lugar!

Um dia, eu tinha algumas recordações de onde minha verdadeira mãe morava e fui até lá para vê-la como ela estava.

Minha mãe ficou pasma e nem me reconheceu, ficou surpresa de me encontrar novamente. Ela falou para mim que bem que a diretora da Febem falou que as crianças que passavam por ali só saíam formadas. Ela ficou muito feliz e me abraçou, eu a abracei e a beijei. Não guardei dela nenhuma mágoa e nenhuma lembrança do meu passado.

A moça que traiu

Certo dia, em uma cidadezinha no interior de uma comunidade tinha uma moça linda de olhos verdes, morena clara, alta e muito paquerada. Seu nome era Lurdes e ela gostava de um rapaz que se chamava Valdir e ele também era muito bonito. Sua família tinha vindo a pouco tempo da Itália.

Logo começaram a namorar e eles tinham vontade de se casar e ter filhos.

Namoraram e estavam completamente apaixonados e logo marcaram o casamento. O Valdir trabalhava em uma cerraria durante a semana e no final de semana ia para casa da sua amada.

Chegou o dia do casamento com cerimônia na igreja. A noiva estava linda com um vestido branco com uma cauda enorme e também teve uma festança. Já com algum tempo de casados, veio à notícia que o Valdir tanto esperava, ela estava grávida e ele também tinha uma notícia para dar a ela.

Ele tinha recebido uma proposta de trabalho só que era em outro estado e tiveram uma longa conversa e chegaram a uma decisão e foram para o Mato Grosso.

Logo o seu filho nasceu, era um menino lindo e grandão. Com o passar do tempo, começou vir os problemas, as desconfianças. E com isso, a certeza das traições de ambos e também a separação.

O Valdir foi embora da cidade e a Lurdes ficou com seu filho, mas ele cresceu e logo ganhou o mundo. Valdir conheceu outras pessoas que lhe mostraram um caminho rápido e fácil para a conquista de bens materiais. Mas com essa facilidade não demorou muito para vir as cabeçadas da vida, por tudo o que ele tinha cometido.

Até no dia de hoje, Valdir está pagando por ter escolhido um caminho totalmente contra a educação que o pai tinha lhe dado. Agora está pagando um preço muito caro pelas suas escolhas. A distância de sua mãe e do seu filho que há muito tempo não vê e do carinho que não deu e deixou de receber o mais puro amor, mas nunca é tarde para recomeçar.

O menino da roça

O menino da roça tem o nome de Pedro nasceu em 24/03/1967 em um sítio próximo a um vilarejo chamado Remanso Grande na cidade de Foz do Iguaçu. Quando criança começou a ir à escola. Estrada de chão do sítio até a escola, escolinha de madeira. Nos primeiros dias de aula, sonhava em ser piloto de avião. Mas quando os anos foram se passando, Pedro foi tomando conhecimento da vida. Percebeu que a vida não era um mar de rosas como ele pensava, até porque, ele veio de família pobre. Pedro foi criado pela avó que faleceu no ano de 1978 aos 112 anos de idade.

Durante a vida a avó de Pedro teve que vender todo o pouco que tinha, incluindo terras, uns porquinhos e umas vaquinhas para curar a mãe de Pedro que sofria e ainda sofre de uma doença mental ou psicológica. Depois que sua avó faleceu, ele foi morar com sua madrinha, irmã de sua mãe, a pedido da avó em vida que fez muitas recomendações sobre o menino. Pois se preocupava com o futuro do neto porque o amava. E a mãe não tinha condições de educá-lo porque tinha problemas mentais.

Posteriormente a mãe de Pedro foi presa por quebrar toda uma igreja crente já que pensava que foram eles que mataram sua mãe no hospital. Os crentes comunicaram os familiares do ocorrido, mas ninguém deu importância e por isso ela ficou quase oito anos em um manicômio.

Na escola muitos alunos chamavam Pedro de “o filho da velha louca” porque a mãe de Pedro andava com uma bengala na mão e tocava pedra em tudo o que via pela frente. Inclusive carros e polícia.

Alguns anos depois, Pedro saiu da casa de sua madrinha e foi morar com outro parente. Quando estava na idade entre 16 a 17 anos de idade, sua mãe fugiu do sanatório e apareceu na cidade. Foi nessa época que Pedro abandonou os estudos por falta de condições econômicas e saiu da chácara que morava com seus parentes. Foi para a cidade, onde conheceu alguns rapazes e fizeram amizade e começaram a fazer pequenos furtos dormindo em praça quando tinha dinheiro.

Alugava um quarto ou dormia em alguma pousada. Eles se alimentavam bem, quando acabava o dinheiro vinha o sofrimento, tinha que ir para correria novamente. Assim foi até os dezenove anos, quando conheceu uma garota chamada Regina, em uma danceteria. Apaixonaram-se, um pelo outro. Ela moça trabalhadeira, de boa família. Pedro contou sua vida para ela, de onde vinha, do falecimento da avó, da doença mental da mãe e do “pai” que só ficou sabendo quem era quando eu já era adulto.

- Não tive um pai para me dar carinho, ensinar o que é certo ou errado, o que é bom ou ruim - contou Pedro para Regina.

Resolveram morar juntos. Ele começou a trabalhar em um hotel de mensageiro, depois trabalhou de auxiliar de recepção. Em seguida, foi copeiro, depois mestre de obras. Foi neste tempo que foi traído por um “amigo” que era seu sócio. Ele entrou como sócio nas obras e tomou a frente de Pedro com o

engenheiro, passando o sócio para traz em todos os serviços. Nessa época, Pedro já tinha cinco filhos. Ele e sua esposa faziam vários planos para o futuro.

Quando Pedro perdeu o trabalho, saiu um final de semana nervoso, chegou a um bar e começou a beber cerveja, quando se deparou com um amigo de antigamente que com ele fazia pequenos furtos. Contou a ele o que tinha acontecido e ele mostrou a Pedro um “carrão” estacionado na frente do bar e falou:

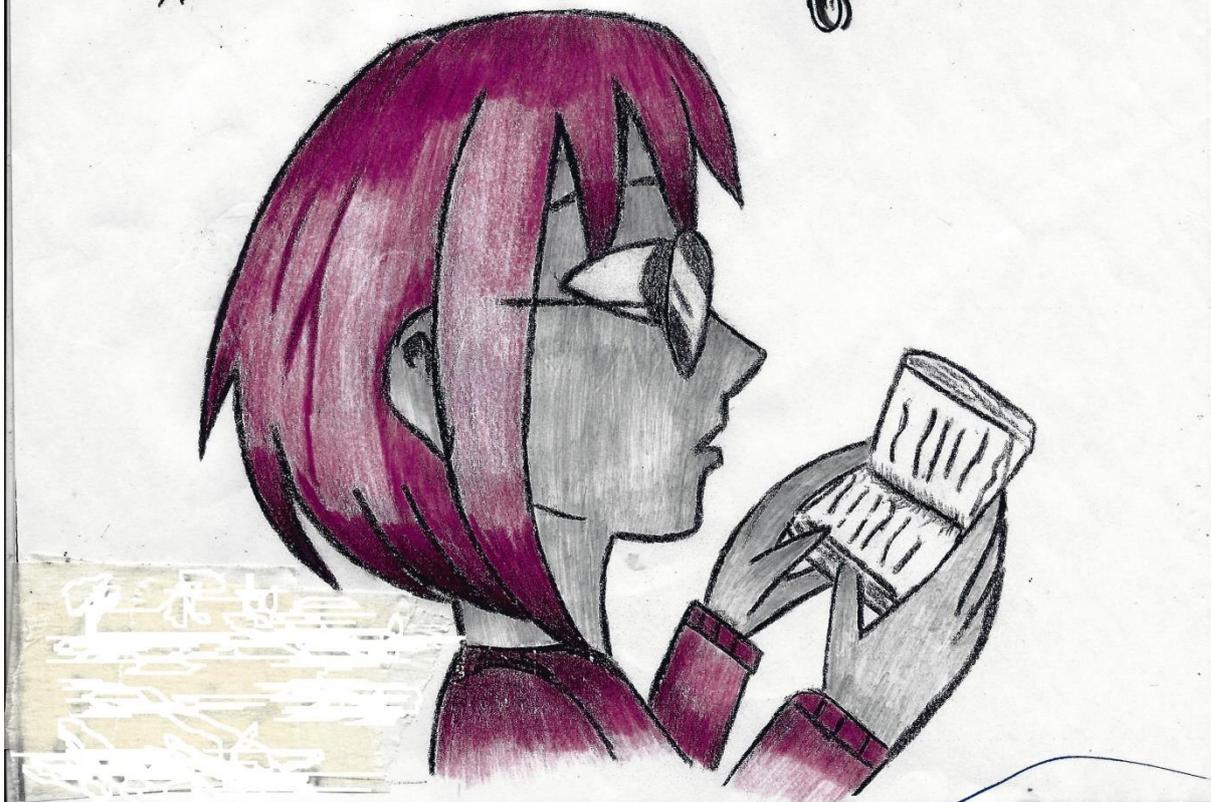
- Pedro, quem trabalha muito não tem tempo de ganhar dinheiro. Vem comigo, abandone este serviço de pedreiro. Vamos roubar “muambeiros” que vem de todo o Brasil com muitos dólares comprar no Paraguai.

Aí, Pedro voltou para o crime. E hoje, ele está preso e sozinho, longe de sua esposa, seus filhos e sua mãe. E sua vida nunca mais foi a mesma.

ANEXO 02 – PRODUÇÕES DE TEXTOS COM ILUSTRAÇÕES



Literatura me faz sonhar *
ir além do meu conhecimento
E arte que contorna o mundo
* Nesse sonhar, ir além,
da minha imaginação *
Me faz ver que só a
vida não basta
Me mostra os valores
que têm no outro lado do
* mundo. *

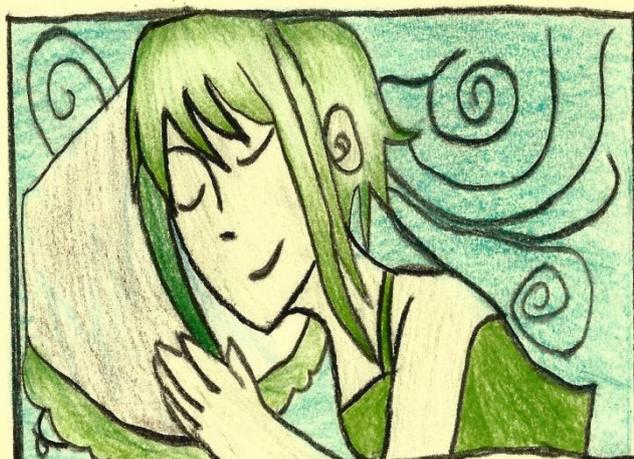






Ficção um rudo da vida real
 misturado a certa magia que nos
 contagia nos sonhos e nos motiva
 A viver um vida de sonhos
 Pois somente a vida não basta.
 É preciso sonhar fantasia... viver a
 vida na esperança de dias melhores
 na literatura encontramos forças e

coragem para enfrentarmos os desafios do dia a dia. História e
 contos que muitas vezes são semelhantes a nossa vida. Ficção com
 tes, literatura, quem lê aprende a viver a vida, com maior entendi-
 mento e sabedoria.



LITERATURA é um direito de TODOS
É ajuda a abrir caminhos, Para
o conhecimento.



Conto: É uma escrita que tem ^{estória} Personagens e Situações que prendem o leitor do começo ao fim. É um estimulante de imaginação que faz o leitor viajar como um avião ultrapassando limites, Mas com os pés no chão.



A FICÇÃO É UMA ESPÉCIE DE
MATÉRIA PRIMA PARA UM
MUNDO DE IMAGINAÇÃO NA
MENTE HUMANA



Ficção

Fabio é um senhor que vive no mundo da imaginação. Certo dia ele sonhou que ele fazia parte de um picadureiro que viajava todo o mundo com o circo da alegria roubando toda a tristeza das crianças e devolvendo a sorriso no rosto de cada criança que ali estava fazendo suas piadas e brincadeiras. No circo tinha trapézio e também animais e esse palhaço quando ele estava fazendo as suas palhaçadas ele era



muito feliz, mas no seu momento só a sua alegria se transformava em tristeza porque ele via as crianças com seus pais e ele ficou orfão muito cedo. E ele foi criado nas ruas. Até que um dia o circo resgatou e levou junto com ele. Quando o Fabio acordou do seu fantástico sonho de palhaço, ele viu que era isso que fazia feliz, então logo e amanhã ele foi a um circo que tinha na cidade e seguiu o seu sonho.





"**CONTO**, É QUANDO O AUTOR CRIA PERSONAGENS FICTÍCIOS OU ATÉ MESMO ILUSTRAÇÕES PARA TRANSMITIR A HISTÓRIA PARA O LEITOR.

"**FICÇÃO**, É POSSÍVEL PASSAR AS PESSOAS POR MEIO DO TEATRO, NA LEITURA OU ATÉ MESMO NA POESIA, COLOCANDO NA HISTÓRIA PESSOAS QUE NÃO EXISTEM EM UM MUNDO QUE É REAL.

"**LITERATURA**, O AUTOR PASSA PARA O LEITOR ATRAVÉS DE PALAVRAS UM MUNDO DIFERENTE ONDE O LEITOR CONSEGUE ENTRAR NA HISTÓRIA ATRAVÉS DA LEITURA.

ANEXO 03 – PRODUÇÕES DAS CAPAS DO LIVRO

NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO



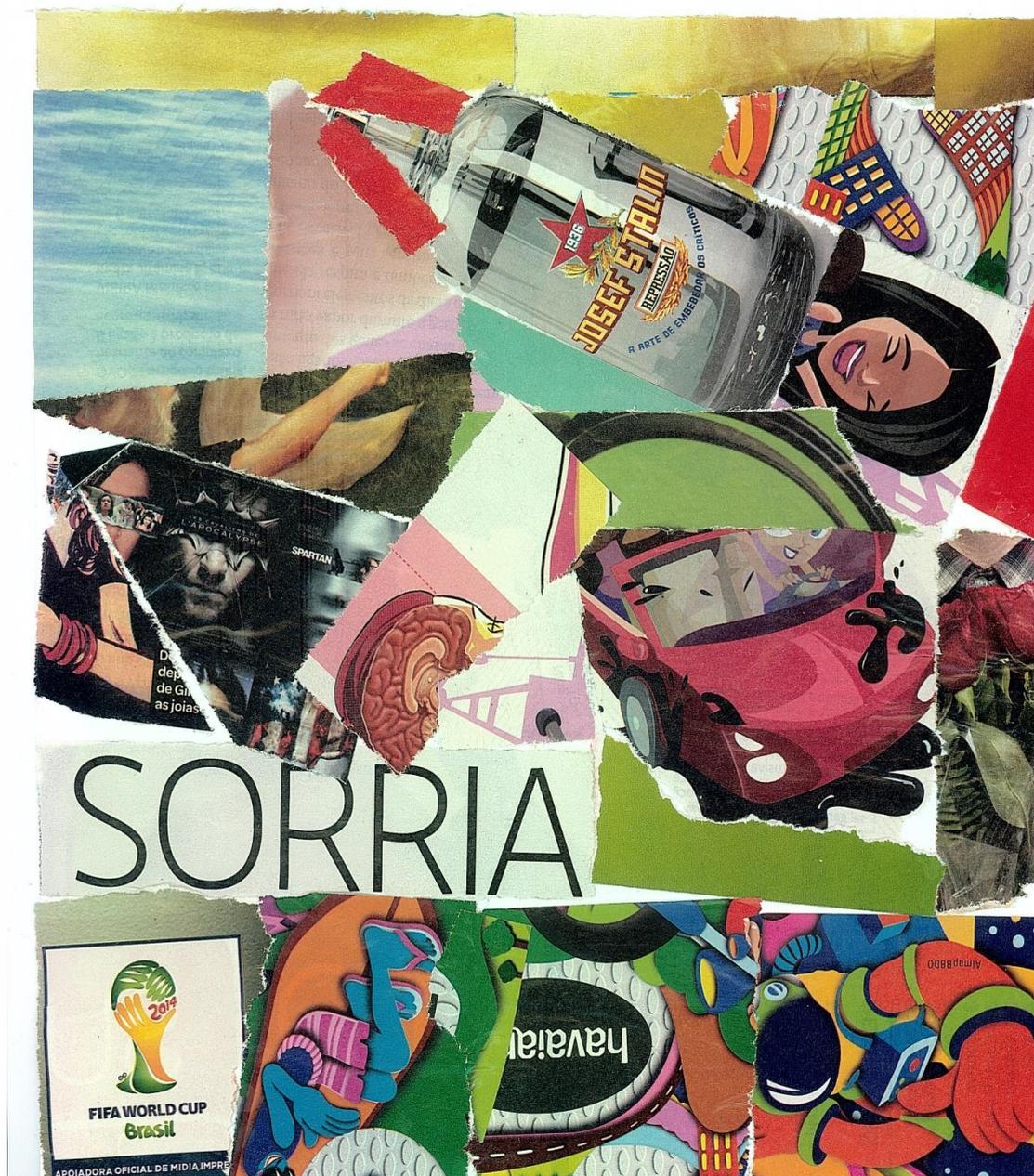
NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO



NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO



NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO



NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO



NA VIDA E NA LITERATURA, O MUNDO FAZ SENTIDO

