



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Marcos Cortinovis Carvalho

LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CONTEXTO PRISIONAL

Rio de Janeiro
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Marcos Cortinovis Carvalho

**LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CONTEXTO PRISIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Danússia Torres dos Santos

Rio de Janeiro
2016

Carvalho, Marcos Cortinovis

Leitura e Retextualização no Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Prisional / Marcos Cortinovis Carvalho. – Rio de Janeiro, 2016.
124 f.: il.

Orientador: Danúcia Torres dos Santos.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, 2016.

1. Leitura. 2. Produção Textual. 3. Retextualização. 4. Educação Escolar nas Prisões. 5. EJA. I. Torres dos Santos, Danúcia, oriente. II. Título.

**LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO CONTEXTO PRISIONAL**

Marcos Cortinovis Carvalho

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 24/10/2016

Orientadora: Prof^ª. Doutora Danúcia Torres dos Santos – UFRJ

Prof^ª. Doutora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello – UFRJ

Prof. Doutor Elionaldo Fernandes Julião – UFF

Prof^ª. Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis – UFRJ, suplente interno

Prof. Doutora Jane Santos da Silva – UNIRIO, suplente externo

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar força para superar as dificuldades, pelo amparo nos momentos difíceis e por colocar ao meu lado pessoas tão especiais, sem as quais eu não teria completado esta pesquisa.

Agradeço à minha esposa e meu filho, meus grandes amores e verdadeiros amigos, por me apoiarem do início ao fim nessa jornada e por estarem ao meu lado nos melhores e piores momentos de minha vida.

Agradeço à minha ex-aluna e nora do coração, Yasmim Cardoso, por fazer a tradução em inglês do resumo desta pesquisa e por todo seu companheirismo e incentivo durante meu percurso no mestrado.

Agradeço à minha mãe que, mesmo não tendo completado os estudos, sempre me incentivou a continuar estudando, acreditando no poder transformador da educação.

Agradeço a meu pai, que hoje vive ao lado de Deus, por ter sido, da maneira dele, presente em minha vida e que hoje estaria muito feliz e orgulhoso por mais uma conquista minha.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Danúsia, por ter aceito o desafio de me guiar nessa caminhada acadêmica, por acreditar no meu projeto, por me ajudar nos diversos momentos que envolvem a elaboração de uma pesquisa de mestrado, sobretudo naqueles mais críticos.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Ana Catarina e Prof. Dr. Elionaldo, primeiro por terem aceito compô-la; segundo por pelas orientações dadas a mim na qualificação, as quais me fizeram encontrar melhores caminhos para prosseguir nessa pesquisa.

Agradeço às suplentes, Prof.^a Dra. Maria Aparecida e Prof.^a Dra. Jane, pela atenção e disponibilidade.

Agradeço aos amigos mestrandos da segunda turma do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – que fizeram parte desse momento e sempre me apoiaram, ajudaram-me e me incentivaram. A alegria e a amizade que encontrei nessa turma foram fundamentais para que eu me sentisse estimulado durante o mestrado.

Agradeço a todos os professores do Profletras que, com seus ensinamentos, ajudaram-me não apenas na execução deste projeto, mas na minha atuação como professor.

Agradeço à Capes que, pela concessão da bolsa de estudos, tornou possível a realização desta pesquisa.

Agradeço às diretoras Sônia Macedo e Zélia Maria Correa que me concederam dias de estudos para que eu investisse no meu crescimento intelectual e profissional.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire

RESUMO

CARVALHO, Marcos Cortinovis. *Leitura e retextualização no ensino de língua portuguesa no contexto prisional*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Com base em proposta pedagógica de retextualização, esta pesquisa de dissertação objetiva promover o incentivo à leitura e à produção textual. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual que funciona em ambiente prisional, portanto os sujeitos desta pesquisa são alunos adultos do 8º ano do ensino fundamental, anos finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vivem em situação de privação de liberdade. Para desenvolver este trabalho, foi necessária a observação de dois aspectos: o primeiro trata dos aspectos legais em que se apoia a educação escolar no Brasil, especialmente no que se refere à educação escolar em âmbito prisional, o que contribui, inclusive, para contextualizar esta pesquisa; o segundo aborda aspectos voltados para os pressupostos teóricos sobre leitura e produção textual. Para isso são usadas as lições de Santos et al e Koch e Elias, as quais versam sobre a interação do leitor com o texto; os ensinamentos de Marcuschi sobre a construção do sentido do texto; e também em Applegate et al, que propõe quatro níveis diferentes de leitura, os quais concorrem para a compreensão textual. O resultado da pesquisa confirma que a retextualização, considerada como produção textual orientada pela transformação de um gênero em outro, estimulou nos alunos o interesse pela leitura, visto que eles perceberam que são capazes de fazer leituras mais competentes. Além disso, a retextualização auxiliou nas produções textuais dos alunos, pois seus textos foram orientados pelas informações contidas em outro texto.

Palavras-chave: Leitura. Produção Textual. Retextualização. Educação escolar nas prisões. EJA.

ABSTRACT

CARVALHO, Marcos Cortinovis. *Leitura e retextualização no ensino de língua portuguesa no contexto prisional*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

On the basis of pedagogical proposal of retextualization, this dissertation research aims to promote the incentive for reading and textual production. The survey was conducted in a public school that works in prison environment, therefore the subjects of this research are adult students of the 8th grade of elementary school, the final years of the Youth and Adult Education (EJA), living in situation of deprivation of liberty. To develop this work, the observation of two aspects were necessary: the first deals with the legal aspects that support the school education in Brazil, especially as regards to school education in prison context, which even contributes to contextualize this search; the second deals with aspects related to the theoretical assumptions about reading and textual production. For this are used the lessons of Santos, Riche and Teixeira about the reader's interaction with the text; Koch and Elias, who also deal with the reader's interaction with the text; Marcuschi's teachings on the construction of the meaning of the text; and also in Applegate et al, which proposes four different reading levels, that contribute for the text comprehension. The survey results confirm that retextualization, considered as textual production oriented by transformation of a genre to another, stimulated the students' interest in reading, as long as realized that themselves are able to make more competent readings. In addition, retextualization assisted in the textual productions of the students, because their texts were guided by the information contained in another text.

Keywords: Reading. Textual production. Retextualization. School education in prisons. EJA.

SIGLAS

- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNJ** – Conselho Nacional de Justiça
- CNCP** - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
- DEPEN** – Departamento Penitenciário Nacional
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- H.Q.** – Histórias em Quadrinhos
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INFOPEN** – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
- LDB/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
- LEP/84** – Lei de Execução Penal de 1984
- NEJA** – Nova Educação de Jovens e Adultos
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PEEP** – Plano Estadual de Educação nas Prisões
- PEESP** - Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
- PIDESC** – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEAP** – Secretaria de Estado de Administração Penitenciária
- SEEDUC** – Secretaria de Estado de Educação
- STJ** – Superior Tribunal de Justiça
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 – Educação Escolar no Contexto Prisional	20
1.1. Dispositivos Legais Internacionais	24
1.2. Dispositivos Legais Nacionais	25
1.3. Perfil de escolaridade do preso	36
1.4. Incentivo à leitura no espaço carcerário	41
1.5. O Colégio Estadual Anacleto de Medeiros	48
Capítulo 2 – Pressupostos Teóricos	50
2.1. Leitura	50
2.2. Retextualização	57
2.3. Aprendizagem colaborativa em Vygotsky	63
2.4. Aprendizagem e Desenvolvimento em Piaget	65
2.5. A Pedagogia do Oprimido	69
2.6. A Multimodalidade	75
Capítulo 3 – Metodologia	77
3.1. A pesquisa, o contexto e os participantes	77
3.2. Paradigma Interpretativista e a Análise de Conteúdo	78
3.3. A Pesquisa-ação e o Professor-pesquisador	80
Capítulo 4 – Aplicação das Atividades de Leitura e Retextualização	84
4.1. Leitura e Retextualização do texto “ <i>10 minutos contra a dengue e chikungunya</i> ”	84
4.2. A multimodalidade no texto “ <i>10 minutos contra a dengue e chikungunya</i> ”	88
Capítulo 5 – Análise das produções textuais	94
Considerações finais	108

Referências	112
Anexo 1	117
Anexo 2	124

INTRODUÇÃO

Um dos principais obstáculos enfrentados hoje pela educação¹ está relacionado à dificuldade que os alunos têm em ler, compreender, interpretar e produzir textos. Nesse aspecto, a leitura e a produção textual tornam-se importantes instrumentos que contribuem em variadas perspectivas, quais sejam: a cidadania, o desenvolvimento intelectual, a melhora da expressão verbal, seja oral ou escrita. No entanto, o que se vê é uma precariedade vocabular, dificuldades relacionadas à interpretação e à compreensão, a falta de conhecimento ortográfico, produções de texto de pouca criatividade, pouca expressividade e pouca informatividade, tudo isso em consequência da falta de interesse pela leitura, decorrente da falta de incentivo a ela, tanto pela família quanto pela escola.

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar proposta pedagógica que visa aprimorar a leitura e a produção de textos em alunos adultos em situação de cárcere. Para isso, mostra que a retextualização, modalidade de escritura de texto, pode ser uma prática eficiente e produtiva em sala de aula, como recurso pedagógico de incentivo à leitura, e também como procedimento válido para aprimorar a interpretação e compreensão textuais, levando o aluno a construir um bom e complexo conhecimento linguístico, além de poder contribuir para estudos e pesquisas sobre a educação em ambiente prisional, visto que a pesquisa aqui apresentada foi realizada com alunos adultos, em situação de privação de liberdade, do 8º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, localizado nas dependências de um presídio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A leitura é um importante agente na vida social. Além de levar informações e conhecimentos, pode transportar o indivíduo para o desconhecido, para o novo, a fim de explorá-lo e decifrá-lo; pode fazê-lo identificar e lidar com sentimentos; e pode fazê-lo vivenciar experiências que o amadureçam no processo de aprendizagem, estimulando seu poder cognitivo, promovendo o desenvolvimento escolar, cultural e seu vocabulário.

¹ Neste trabalho, o termo “educação” é entendido como *educação escolar*, ou seja, a educação formal realizada em um sistema escolar de ensino e sujeito às políticas educacionais.

Cabe ressaltar que explorar a leitura e a produção textual nesse ambiente torna-se uma tarefa imprescindível, pois tais práticas trazem benefícios individuais que os auxiliam no processo de reintegração social.

Organizamos esta pesquisa em cinco capítulos e seus subitens para melhor clareza de todo o seu processo. No primeiro capítulo, há a contextualização da pesquisa, em que, primeiramente, apresenta-se a importância da educação em espaço prisional, considerando que o objetivo do encarceramento não é a mera punição pelo ato infracional cometido, mas sim a reintegração social da pessoa, a qual, nessa situação, perde seu direito de ir e vir, mas não perde seu direito à educação. Nesse sentido, são apresentados regulamentos internacionais e nacionais que buscam garantir o acesso à educação às pessoas que vivem em situação de cárcere.

A educação nas prisões, portanto, tem amparo em documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), mas também no regimento legal nacional, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que assevera em seu artigo 205 ser a educação um direito de todos e dever do Estado. A educação, conforme nossa Lei Magna objetiva o aperfeiçoamento humano, para que esteja inserido no mundo do trabalho e preparado para o pleno exercício da cidadania, exercendo-a com autonomia, dignidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) reforça o texto constitucional, afirmando o dever do Estado perante a educação e o seu poder de qualificar o indivíduo para o trabalho e prepará-lo para exercer sua cidadania, como detentor de direitos, mas também submetido a deveres.

A partir daí, apresentamos um cabedal de leis, decretos, resoluções e pareceres que amparam, de maneira específica, o ensino nas prisões, como a Lei de Execução Penal de 1984 (LEP/84), que, além de ter o objetivo de promover condições harmoniosas para a integração social do preso, observa que a educação é um importante agente para esse alcance.

Na sequência do capítulo 1, expusemos o perfil educacional do preso com dados recentes do Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP), do Conselho Nacional de

Educação (CNE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o incentivo à leitura nas prisões como instrumento para o desenvolvimento intelectual e crítico do preso e que, recentemente, no Estado do Rio de Janeiro, houve instituído pela Secretaria de Administração Penitenciária o Projeto de Remição de Pena pela Leitura; e, por fim, a apresentação do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, mostrando um breve histórico desde a sua fundação.

No capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos que alicerçam esta pesquisa de leitura e produção textual. Sendo assim, iniciamos o capítulo com as bases teóricas de Koch e Elias (2014) sobre leitura e apresentamos as expectativas de um ensino de Língua Portuguesa orientado pelo uso de textos. Em seguida, também com base Koch (2014), apresentamos o que para essa autora são as três concepções de leitura, quais sejam: a língua como pensamento do autor; a língua com foco no texto e a língua sob a interação autor-texto-leitor. Essas concepções de leitura convergem, de certa forma, com o que propõe Applegate et al (2002), que considera, para fins de avaliação de leitura, quatro níveis de leitura, que vão desde o mais superficial ao mais aprofundado: nível linear, baixo nível inferencial, alto nível inferencial e inferencial reflexiva global.

Todas as teorias sobre leitura presentes nesta pesquisa versam em comum que um bom nível de leitura pressupõe que o leitor não deva atuar passivamente, meramente decifrando o código linguístico, mas que ele deve atuar sobre a leitura, identificando as relações semânticas, os implícitos, relacionando à leitura seus conhecimentos prévios, identificando as relações de causa e efeito, ou seja, o leitor deve agir sobre o texto.

No item referente à produção textual, apresentamos vários conceitos sobre retextualização, com base em Travaglia (2003), Marcuschi (2010), Venturim e Lins (2013), no entanto, diante de tamanha variedade de possibilidades de retextualização, elegemos para essa pesquisa o conceito utilizado por Dell’Isola (2007), para quem a retextualização é a reescritura de um texto, de um gênero textual para outro. Além disso, retomamos as orientações sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, associando essas orientações ao que Dell’Isola (2007), Bakhtin (1977) e Marcuschi (2010) asseveram sobre os gêneros textuais. Nesta pesquisa, é importante

ressaltar, a retextualização é usada como estratégia pedagógica para o incentivo à leitura.

É sabido que realizar leitura vai muito além do ato de decodificar as palavras, apesar de a noção de leitura como decodificação ainda estar presente em muitas escolas. A leitura envolve compreensão e reflexão, mais do que analisar as informações que estão na superficialidade do texto, como acontece em muitos livros didáticos. Nesse sentido, o processo de retextualização faz com que o aluno, ao ter contato com o texto original, ciente de que a partir dele produzirá um texto com as suas informações básicas, procure interagir com o texto, associando à leitura as suas experiências, buscando os significados das palavras conforme o contexto em que estão inseridas.

Na sequência do capítulo 2, expusemos as teorias de Vygotsky e de Piaget acerca da aprendizagem. Ambos basearam seus estudos considerando o desenvolvimento da criança, portanto seus pressupostos são vistos por analogia aos sujeitos desta pesquisa, que são adultos, cujos históricos de ensino são irregulares. Em Vygotsky, partimos do seu conceito sobre *Zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, a relação existente entre o aprendido e o desenvolvimento, pois, para este estudioso, a capacidade de aprendizado depende do nível de desenvolvimento do indivíduo. Esse conceito vygotkiano remete ao postulado por Wood et al (1976) sobre o conceito de *scaffolding* – andaimagem – que é o apoio dado pelo indivíduo mais competente ao parceiro que ainda não consegue executar determinadas tarefas, ou seja, o indivíduo com maior nível de desenvolvimento terá maior capacidade de aprender e de auxiliar aqueles que estão em nível de desenvolvimento mais baixo.

A teoria de Piaget, no que se refere ao processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem, é enfatizada nesta pesquisa com o que esse autor denomina de processo de assimilação e acomodação. Assim, o construtivismo piagetiano evidencia-se na atividade assimiladora do discente que acontece por meio de sua interação com o meio exterior na formação de sua inteligência, isso quer dizer que o processo de assimilação fica evidente quando o aluno faz associação do seu conhecimento à informação nova, reconstruindo, assim, o seu próprio conhecimento.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, também serve de aporte teórico para esta pesquisa, visto que os sujeitos desta vivem em situação de privação de liberdade e têm históricos de famílias com baixa renda e baixo nível escolar, ou seja, além de viverem, antes do cárcere, uma vida desprovida do amparo do Estado, atualmente vivem sobre o amparo deste, mas em condição mais vulnerável, a de criminoso, situação na qual o Estado se impõe de maneira rigorosa e violenta, custodiados em instalações penais precárias, insalubres e superlotadas. O aluno desta pesquisa clama por liberdade, não apenas a liberdade física, a saída do presídio, mas a liberdade intelectual, que lhe dá autonomia e dignidade e consciência crítica e cidadã, o resgate, conforme Paulo Freire, de sua humanidade.

Encerrado o capítulo 2, trazemos conceitos sobre multimodalidade, visto que, no processo de retextualização proposto nesta pesquisa, o aluno parte de um texto original que é História em Quadrinho, gênero textual que mistura linguagem verbal e não verbal. Para isso, amparamo-nos nos pressupostos de Dionísio (2005), Bakhtin (1997) e Tavares (2010) acerca da multimodalidade, os quais versam sobre o uso social da língua, tanto nos gêneros escritos ou orais, expondo como a multimodalidade está presente nos variados gêneros textuais a partir de gestos, expressões, entonações, tipografias, imagens, cores, entre outros.

Após esses pressupostos teóricos, damos início ao capítulo 3 apresentando a metodologia aplicada nesta pesquisa de mestrado. Para isso, dividimos este capítulo em 3 em três itens: A pesquisa, o contexto e os participantes; O paradigma interpretativista e a análise de conteúdo; A pesquisa-ação e o professor-pesquisador.

Dessa forma, o capítulo 3 é iniciado com a apresentação do colégio em que ocorreu a pesquisa, dos alunos participantes dela e de suas especificidades, pois o colégio funciona em ambiente prisional, conseqüentemente, os alunos são adultos e vivem privados de liberdade. Em seguida, fazemos o relato do desenvolvimento da pesquisa e uma breve apresentação dos suportes metodológicos aplicados nesta pesquisa, os quais são expostos em pares nos dois itens seguintes.

O paradigma interpretativista e a análise de conteúdo são apreciados respectivamente com base em Bortoni-Ricardo (2008) e Bardin (2011). Assim, a aplicação dos preceitos do paradigma interpretativista auxiliam na interpretação dos fenômenos sociais presentes no contexto desta pesquisa; e a análise de conteúdo, como método de investigação que propicia a realização de inferências sobre dos dados coletados, igualmente, em conformidade com o contexto em que são produzidos.

Insere-se a pesquisa-ação nesta dissertação de mestrado por ser uma metodologia que possibilita a reflexão do professor sobre sua própria prática em sala de aula, sendo esta reflexão uma constante em todo o andamento da pesquisa. Sobre o conceito de pesquisa-ação, pautamo-nos nos postulados de Tripp (2005), Thiollon (1985) e Engel (2000) que, de maneira geral, concordam com a noção de que a esta metodologia visa unir pesquisa à ação, ou seja, a teoria à prática. O conceito de pesquisa-ação remete à noção de professor-pesquisador, postulado por Bortoni-Ricardo (2008) como o docente que associa seu trabalho de pesquisa à sua prática de sala de aula, tornando-o pesquisador do seu próprio fazer pedagógico, unindo as atividades docentes às atividades de pesquisa.

No capítulo 4, relatamos o desenvolvimento da pesquisa em todas as suas cinco fases, desde a leitura do texto que dá base à pesquisa – a história em quadrinhos, cujo título é “*10 minutos contra a dengue e chikungunya*” –, a discussão sobre o tema e sobre a narrativa, a atividade de interpretação e compreensão textuais, a fase de retextualização e, por fim, a apresentação dos textos no evento *Café Literário* (item 1.4). E encerramos esse capítulo apresentando a história em quadrinho “*10 minutos contra a dengue e chikungunya*” analisando-a sob os pressupostos teóricos acerca da multimodalidade.

O último capítulo – Análise das produções textuais – é uma apresentação de todos os textos produzidos pelos alunos. Análise esta pautada nos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa de mestrado, amparada, principalmente, nos postulados de Koch e Elias, Marcuschi e Appelgate et al, no que se refere aos aspectos voltados para leitura e a interação do leitor com o texto lido; Dell’Isola, nos pressupostos sobre retextualização; Vygotsky e Piaget, em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento; e

Paulo Freire, na dicotomia opressor/oprimido, mostrando como a relação entre ambos ocorre nas escolas que funcionam em ambiente prisional e como esse aspecto pode influenciar nas produções textuais dos alunos.

Os textos produzidos foram aqui identificados como texto 1 até o texto 6, preservando, assim, a identidade dos alunos. Eles foram analisados de maneira individual e, posteriormente, fizemos uma análise comparativa entre os textos, dando ênfase a aspectos como linguagem, contexto, estrutura oracional, níveis de leitura e realização de inferências, o que mostrou que o processo de retextualização, como prática de produzir textos guiados pela leitura de outro texto, juntamente com a proposta de transformar seu conteúdo em outro gênero textual, mantendo as informações de base do texto original, pode ser usado como estratégia de incentivo à leitura e, também, contribuir para a competência leitora do aluno e desenvolvimento da produção textual.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PRISIONAL

Estudar é um direito garantido constitucionalmente, o qual se estende, inclusive, a quem vive em privação e restrição de liberdade² por motivo de conflito com a lei. Nessa condição, quem perde o direito à liberdade não pode ter suprimido o seu direito à educação. O adulto encarcerado não é obrigado a estudar durante o período em que cumpre sua pena, mas, caso a cumpra em um presídio que tenha escola e queira continuar os seus estudos ou dar início a ele, esse direito não lhe poderá ser negado.

A Educação para Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica, enquadra-se no contexto de pessoas que vivem em regime de privação de liberdade, cujos sujeitos possuem históricos irregulares em seus percursos educativos, fato esse pesquisado e comprovado pelo Ministério da Justiça, conforme demonstrarei no item “Perfil educacional do preso”. Muitas dessas lacunas são decorrentes da condição de exclusão, seja ela social, econômica e/ou cultural em que vivem.

O público carcerário, além de apresentar defasagem em sua vida escolar, consiste numa população marginalizada, que não teve seus direitos básicos garantidos pelo Estado, “são pessoas invisíveis até cometerem algum crime” (ONOFRE, 2015, p.242). É justamente neste espaço e neste contexto tão singulares que a educação tenta realizar sua ação transformadora. E para isso, Onofre (2015) alerta para a necessidade de se ter a compreensão de que a educação em âmbito prisional defronta-se com um paradoxo e, conseqüentemente, com um desafio a ser enfrentado, que é fazer valer a função emancipadora da educação em um ambiente que se sustenta pela cultura da opressão. Nesse sentido, Onofre (2015, p.240) afirma:

²A *privação* e a *restrição* de liberdade são modalidades previstas na CF/88 no art. 5º XLVI. Entre essas duas penas, há distinção: a pena privativa de liberdade é a limitação total do direito de ir, vir, estar e permanecer, o sujeito, neste caso, perde plenamente a sua liberdade, permanecendo confinado em um estabelecimento penal (penitenciária, colônia agrícola ou industrial, casa de albergado ou, nos casos inimputáveis, em hospital psiquiátrico ou casa de custódia) e submetido aos regimes penais *aberto*, *semiaberto* ou *aberto*; a pena restritiva de liberdade não prevê o confinamento em estabelecimentos penais, ou seja, a pena é substituída pela restrição de direitos, em que não se perde o direito de ir, vir, estar e permanecer, no entanto há horários cerceados para que se dediquem a atividades impostas a título de pena.

Pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade pressupõe compreender que esta educação acontece em um espaço peculiar, onde se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere.

Apesar de tamanho desafio, é possível observar alguns avanços quando o assunto é a educação nas prisões. Acerca dos avanços que envolvem o ensino nas prisões, Julião (2013) lembra que em 2005, no Brasil, iniciaram-se providências para implantação de políticas nacionais para a EJA em privação ou restrição de liberdade:

Embora algumas experiências estaduais de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade remontem há algumas décadas atrás, somente a partir de 2005 é que se inicia no Brasil encaminhamentos para implementação de uma política propriamente nacional, quando os Ministérios da Educação e da Justiça iniciaram uma proposta de articulação para implementação de Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando suas diretrizes. (JULIÃO, 2013, p.15)

A partir daí, demandaram-se atividades com vistas a se montar uma estrutura sólida sobre a EJA em situação de cárcere. Nesse sentido, foram feitos seminários nacionais sobre esse tema e sobre questões afins, uns organizados pelo CNE, outros, pelos Ministérios da Educação e da Justiça. Essas atividades impulsionaram importantes conquistas, destacadas por Julião (2013, p.15):

(...) a aprovação das Diretrizes Nacionais para oferta de educação nos estabelecimentos penais aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3 de 11/3/2009 do CNPCP) e das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2 de 19/5/2010 do CNE); a alteração na Lei de Execução Penal que permite às pessoas presas diminuir a sua pena com base nas horas de estudo; e o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (DECRETO 7626 de 24/11/2011).

É importante ressaltar nesse contexto, que, apesar do progresso em políticas públicas para a educação escolar nas prisões, há dificuldades enfrentadas tanto pelos professores como pelos alunos para fazer valer um ensino digno e de qualidade em ambiente prisional:

a) Uma boa relação com os agentes penitenciários é fundamental, conforme Beatris Clair Andrade (Secretária de Estado de Educação de Santa Catarina) que afirmou para a revista Nova Escola (Fev/2014, nº 269, p.72) que “O trabalho das áreas de educação e segurança deve ser complementar, não competitivo”. A realidade, no entanto, mostra que, em inúmeras vezes, a educação é tratada como um privilégio, não um direito.

b) Outra questão está relacionada ao espaço físico, ou seja, a inadequação arquitetônica para acomodar salas de aula, biblioteca, secretaria, sala dos professores, cozinha e refeitório, o que seria o mínimo para o funcionamento de uma escola, porém esses espaços são geralmente reduzidos e de pouca ventilação. No entanto, nesse aspecto, há que se considerar que a escola funciona em espaço improvisado, ou seja, em local que não era preparado para receber uma escola, mas foi readequado para tal.

c) Os livros didáticos fornecidos nem sempre são suficientes para suprir a demanda de alunos. A escassez de material escolar também é outro problema – os alunos recebem no início de cada semestre letivo um único caderno de 96 folhas para todas as disciplinas, notoriamente insuficiente para o semestre letivo. Recebem um lápis, uma borracha e uma caneta também para serem usados em um semestre letivo, o que é igualmente insuficiente.

d) A frequência irregular dos alunos, devido à não liberação dos internos pelos agentes penitenciários para comparecerem à escola.

Enfim, esses são problemas recorrentes que tornam a tarefa do professor, nesse ambiente, mais árdua.

Apesar disso, há também motivo a se comemorar, a remição³ de pena pelo estudo, garantida pela lei 12.433/2011, pode ser considerada uma conquista, e até mesmo um avanço, nas políticas públicas para o ensino nas prisões. Com essa lei, que

³ A remição é um instituto do direito penal que favorece o preso, permitindo-lhe abreviar o tempo de cumprimento da pena.

altera o texto original do artigo 126 da Lei de Execução Penal (Lei 7210/84), passa a vigorar o seguinte – “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por *estudo*, parte do tempo da execução da pena” (grifo meu); e a contagem do tempo remido se dá de um dia para cada doze horas de frequência escolar (art. 126, parágrafo 1º, I). Antes da lei 12.433/2011 a remição da pena, conforme a LEP/84, dava-se apenas pelo trabalho.

Assim como acontece nas escolas em ambiente não prisional, o aluno em regime de privação de liberdade vai à escola com uniforme da rede estadual de ensino, é avaliado pelo desempenho escolar, participa de atividades didáticas extraclases, participa de eventos como a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), ENEM e demais vestibulares.

1.1. Dispositivos legais internacionais

Normas internacionais, com o objetivo de garantir a instrução e o desenvolvimento humanos, defendem o acesso à educação como forma de promover tais garantias. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma que “Toda a pessoa tem direito à educação” (art. 26, 1) e esta deve “visar à plena expansão da personalidade humana” (art. 26, 2). Nesse mesmo intento, em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), no item 1 do artigo 13, reforça a DUDH. Os países signatários desse documento, assim, asseveram:

(...) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (PIDESC, art. 13, item 1)

Os artigos internacionais aqui expostos não limitam o alcance da educação, ou seja, ela é um direito de todos, é um direito do homem, independente de estar em pleno gozo de sua liberdade ou não; independente de estar na infância, na adolescência ou na fase adulta da vida.

Especificamente, em relação à população privada de liberdade, a ONU, em 1955, instituiu as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos e determina, em seu Princípio 6º, que “todos os presos devem ter direito a participar em atividades culturais e educacionais”. Em conformidade com esse princípio, no Brasil, através da Lei de Execuções Penais de 1984, em seu artigo 17, lê-se que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.

1.2. Dispositivos legais nacionais

Em âmbito nacional, a educação em espaço de privação de liberdade é um tema que tem avançado e, apesar de serem espaços aparentemente contraditórios, prisão e escola devem estar, e estão, no meio das discussões sobre políticas públicas. Nesse sentido, vêm ganhando espaço as reflexões e as ações que visam à plena reintegração do preso ao convívio social e à aquisição de conhecimento através da educação em ambiente prisional, visto que a educação é um direito humano, e que, alcançada a liberdade, o egresso tenha condições de garantir seu futuro sem entrar em conflito com a lei.

Outro aspecto relevante dentro desse contexto tão ímpar é, como aponta Ireland (2011), a necessidade de entender as suas especificidades para que a educação nesse espaço ocorra de maneira satisfatória, não se reduzindo à escolarização:

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo. (IRELAND, 2011, p.20)

A alfabetização e a escolarização, voltadas para a EJA, devem estar sempre na pauta das políticas públicas no que se refere à assistência ao público carcerário, pois o analfabetismo e a falta de escolarização já são, por si só, problemas sérios que implicam em inobservância de um dos direitos fundamentais do sujeito, a educação, e há agravamento dessas situações quando se constata que o perfil dos encarcerados cobre-se de uma realidade que carece do acesso à escola. A educação, por sua vez, como direito fundamental, é reflexo de uma sociedade igualitária e justa.

A educação nas prisões e a educação nas escolas regulares amparam-se nos mesmos dispositivos legais, salvo algumas especificidades que regem o ensino escolar nas prisões. Assim, a CF/88, nossa lei magna, em seu artigo 205, afirma:

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

Como se observa, esse artigo constitucional institui o dever do Estado para com a educação, com vistas ao aperfeiçoamento humano, a fim de inseri-lo não só no mundo do trabalho, mas prepará-lo para o pleno exercício da cidadania. O preparo do indivíduo para condução de sua vida com autonomia e dignidade, a conscientização de que a vida em sociedade prevê o gozo de direitos, mas também o cumprimento de deveres passa pela experiência escolar, a qual promove a educação formal através de um elenco de disciplinas.

Os preceitos constitucionais sobre educação são ratificados pela DB/96, que, primeiramente, versa que a educação compreende processos formativos, os quais são desenvolvidos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” A letra desta lei, no artigo 2º, expõe, conforme a CF/88, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da CF/88 e a LDB/96, existem normativos específicos que regem a educação nas prisões:

i) a LEP/84, que vê na educação um dos elementos para a garantia da “harmônica integração social do condenado” (art. 1º), assevera em favor da educação nas prisões, como o artigo 83, em que se lê que “O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, *educação*, trabalho, recreação e prática esportiva” e o 4º parágrafo desse mesmo artigo que consta que “Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”. Assim, e para completar a informação acima, pode-se compreender o “trabalho” como a atividade realizada por alguns internos que, selecionados pelos agentes penitenciários, realizam atividades relacionadas à

distribuição da comida dos internos, atividades de auxiliar administrativo na secretaria da escola e na biblioteca escolar, limpeza e manutenção do presídio, preparo das refeições dos funcionários do presídio, entre outras, o que, com certeza, não é o ideal de trabalho vislumbrado pelo legislador da LEP/84 por não promover plenamente a formação profissional, mas tem o aspecto positivo de tirar o preso da vida improdutivo e ociosa do cárcere, dando ocupação e responsabilidades; a “recreação” pode ser entendida como o “banho de sol”, importante momento para a saúde do apenado, pois a ausência do contato com o sol diminui o metabolismo da vitamina D no organismo, o que propicia a fragilidade óssea, asma, fraqueza muscular etc; como “prática esportiva”, é comum a organização de torneio de futebol, mas o ideal é que houvesse um espaço destinado à atividade física regular para os internos.

ii) o Decreto 8.897/86, que regulamenta o Sistema Penal do Rio de Janeiro e é subordinado à Lei de Execução Penal, conforme o seu artigo 1º, em que se lê:

Subordinando-se à Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), tendo por objetivo complementá-la, em 31 de março de 1986 foi assinado o Decreto Nº 8.897 que regulamenta o Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro.

Nas Disposições Preliminares, da Seção II, do Capítulo II deste dispositivo legal, o artigo 22 e o seu parágrafo único afirmam, também, como objetivos a preservação da condição humana e a prevenção de crimes, visando o retorno do interno à convivência em sociedade, proporcionando aos presos, assistência material, à saúde, à defesa legal, educacional, de serviço social e assistência religiosa, estendendo-se essa assistência aos egressos do Sistema Penitenciário e aos filhos das presas no Estado.

No entanto, a garantia desses objetivos é frustrada na rotina de quem vive em situação de cárcere. A realidade da vida em ambiente prisional mostra a precariedade em diversos aspectos, contrariando o que preconiza como objetivos o decreto em questão:

A) Em relação à assistência material, que, segundo Decreto 8897/86 compreende o “fornecimento de alimentação variada, suficiente e de boa qualidade; vestuário; condições higiênicas satisfatórias” (DECRETO

8897/96, art. 23) e “cantinas para venda de produtos não fornecidos pela administração” (DECRETO 8897/86, art. 25), cujo preço dos produtos não poderá ser “superior ao cobrado nas casas comerciais do mundo livre” (DECRETO 8897/86, art. 25, parágrafo 1º), observa-se que alimentação fornecida é de baixa qualidade nutricional, inclusive há dias em que esta chega azeda aos presídios e mesmo assim são fornecidas aos detentos. As condições de higiene são precárias, celas lotadas, escassez de água e locais inadequados para realização da higiene pessoal. O vestuário faz com que alguns presos pareçam estar em estado de mendicância. O preço dos produtos na cantina é exorbitante;

B) Em relação à assistência à saúde, é comum a falta de medicação e de tratamento adequado aos detentos que apresentam necessidade de atendimento médico ou odontológico, e a transferência para estabelecimento penal que tenha condições de dar a devida assistência, prevista no artigo 26 do Decreto 8897/86, segue trâmites demasiadamente demorados, ou, às vezes, nem acontece, o que faz o preso permanecer em situação de sofrimento e dor, lesando ainda mais a sua saúde;

C) A assistência jurídica, a qual deverá ser “prestada aos presos e internados carentes de recursos para contratar advogado” (DECRETO 8897/86, art. 28), mostra-se precária, pois há muitos presos que têm benefícios vencidos e outros direitos suprimidos sem o devido amparo jurídico por parte do Estado;

D) A Seção V do Decreto 8897/86 dispõe amplamente sobre a assistência educacional, sendo esta a “educação formal, informal e profissionalizante” (art. 30), em que a “educação formal dar-se-á através das escolas supletivas mantidas em convênio com a Secretaria de Estado de Educação” (art. 31), o que, de fato, ocorre, mas com carências que, infelizmente, são comuns no ensino público do Brasil. O artigo 33 dispõe que a “educação informal visa ao enriquecimento cultural do aluno,

buscando desenvolver-lhe as potencialidades nas áreas artísticas, de forma a possibilitar o surgimento e aprimoramento de vocações e o resgate de nossas raízes culturais”, no entanto o que é previsto neste artigo, na maioria das vezes, ocorre apenas nas escolas que funcionam em ambiente prisional, não dispondo, o presídio, de meios para satisfazer o que está previsto no decreto, quais sejam: “professores de artes plásticas, teatrais, literárias, musicais e de educação física” (DECRETO 8897/86, art. 34), “apresentações ao mundo livre, sob a forma de exposições, representações de peças e apresentação de espetáculos” (DECRETO 8897/86, art. 34, parágrafo 1º), “Na área musical, serão incentivadas, através de aulas teóricas e práticas, a formação de bandas, conjuntos instrumentais e corais” (DECRETO 8897/86, art. 34, parágrafo 2º), “No campo literário, se incentivará o gosto pela língua escrita e o desenvolvimento da criatividade dos alunos, inclusive no atendimento à produção de peças teatrais e o exercício de atividades jornalísticas” (DECRETO 8897/86, art. 34, parágrafo 3º) e os itens previstos no art. 36 – organização e manutenção de bibliotecas; realização de palestras e conferências; exposições cinematográficas; mostras artísticas; programação e realização de educação física; em cooperação com o serviço social, programação de eventos que propiciem cultura e lazer. O artigo 37, que dispõe sobre a educação profissionalizante, pretende que o interno do sistema penal seja preparado profissionalmente, a fim de que aprimore suas aptidões profissionais, com acesso às técnicas especializadas. Ainda sobre essa modalidade da educação, o artigo 38 prevê que a educação profissionalizante deva ocorrer “através de convênios com órgãos federais, entidades para-estatais e particulares, ou por professores contratados pela Secretaria de Estado de Justiça e do Interior ou cedidos pela Secretaria de Estado de Educação”, o que era realidade há pouco tempo, quando o SENAC mantinha convênio para cursos profissionalizantes de turismo, pizzaiolo, informática e inglês, porém esse convênio foi encerrado e essa assistência não é mais prestada;

E) A assistência do Serviço Social está prevista no artigo 41, o entanto essa prestação, por mais que esse artigo estabeleça ações que visem o bem estar da população presa e dos egressos, acaba subordinando-se às imposições do Sistema Penitenciário, o qual parece ter preocupação apenas com a segurança do presídio, não com a ressocialização. Daí decorre que problemas sociais permaneçam evidentes sem que haja solução para eles, ou a solução torna-se demasiadamente demorada;

F) A assistência religiosa, que figura nos artigos 42 a 47, é prestada com assiduidade e em respeito aos dispositivos do Decreto 8897/86, pois é garantida a liberdade de culto, sendo permitido aos presos o acesso às religiões; é permitido o uso e a posse de símbolos, livros ou outros objetos que representem a fé do preso; há locais para as realizações dos cultos religiosos; há credenciamento de representantes das diversas religiões.

iii) o Parecer CNE/CBE Nº 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, representa, conforme Julião (2009), “um importante marco na consolidação legal da Educação de Jovens e Adultos no país, tornando-se documento de extrema importância para se entender os aspectos da escolarização deste público”, e apresenta 3 funções para a EJA – a função equalizadora, a função reparadora e a função qualificadora. A função reparadora da EJA diz respeito ao objetivo de reparar um direito que possivelmente fora negado; a função qualificadora refere-se à “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (CNE/CEB 11/2000, p.11) e este mesmo dispositivo afirma que esta função compreende o próprio sentido da EJA, pois

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares . Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CNE/CEB 11/2000, p.11).

Esse item do Parecer em apreço, mostra que é importante para a sociedade atual que o indivíduo esteja sempre qualificado e atualizado. Nesta pesquisa, no entanto, destaco a função equalizadora da EJA que, prevendo a possibilidade de segmento dos estudos àqueles que, por motivos diversos, tiveram interrompidas suas vidas escolares, garante educação não só a trabalhadores, mas a “tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e *encarcerados*” (CNE/CEB 11/2000, p.9) (grifo meu). Diante de um público tão heterogêneo e com a vida escolar irregular, portanto, há a necessidade de reinserção desses indivíduos na vida escolar a fim de que possam preparar-se para o trabalho e demais experiências sociais:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CNE/CEB 11/2000, p.9).

iv) a Resolução nº 3 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais, cujo artigo 2º estabelece que as ações de educação no contexto prisional devem pautar-se na legislação educacional vigente e na LEP/84 e, conforme o item I do artigo 3º, a educação no contexto prisional deve atender aos eixos pactuados no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões em 2006, quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos.

v) a Resolução CNE/CEB Nº 2/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O artigo 2º dessa Resolução faz referência aos acordos internacionais e às leis brasileiras como fundamentos para que a educação nas prisões aconteça, atendendo o que há de específico em cada nível e em cada modalidade de educação:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no

âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (Resolução CNE/CEB, nº 2/2010, art. 2º)

Ainda sobre esse documento do CNE/CEB, importante instrumento para o avanço do ensino em escolas em âmbito prisional, algumas orientações são dadas em seu artigo 3º a fim de dar forma à educação em espaço prisional. Dessa maneira, o artigo em apreço ressalta que a oferta de educação ao preso é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados em articulação com os órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária que, no caso do Rio de Janeiro, tratam-se, respectivamente, da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP).

No item III, estão previstas, associadas ao oferecimento da educação nas prisões, ações culturais, esportivas, ações de inclusão digital e de educação profissional, o estímulo à leitura, a implementação, recuperação e manutenção de biblioteca. Tais ações são realidade no presídio em que se realizou esta pesquisa, pois, em articulação com o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros e em parceria com a UNIRIO, são realizadas atividades teatrais com os presos, são realizados, também, campeonato de futebol, incentivo à leitura através de ação promovida pela biblioteca da escola⁴, festival de música, que neste ano realizou sua 17ª edição, além de cursos profissionalizantes – Turismo e Pizzaiolo – ofertados por meio de parceria com o SENAC.

Em consonância com o item IV do artigo 3º, no que se refere ao envolvimento dos familiares dos presos, os familiares são convidados a estarem presentes nas cerimônias de formatura dos alunos do Ensino Médio e, além disso, participam de eventos no pátio externo do presídio em datas comemorativas – Dia das Crianças, Dia dos Pais, Dia das Mães entre outros.

O item VII do artigo em apreço contempla a oferta de ensino em todos os turnos, no entanto isso não é realidade no Rio de Janeiro, onde as escolas nas prisões

⁴ Biblioteca Itinerante – vide item “i” da página 46, capítulo “Incentivo à leitura no espaço carcerário”.

funcionam apenas em dois turnos – manhã e tarde – com quatro tempos de aula por turno.

O item VIII do artigo 3º, no qual se lê que a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade “será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB)”, possibilitou a SEEDUC iniciar, em 2015, nos presídios do Rio de Janeiro, um programa do Governo denominado Nova EJA (NEJA), voltado para o ensino médio, mas adaptado nas escolas em ambiente prisional também para o ensino fundamental. Tal programa consiste na organização da educação básica, na modalidade de EJA, em períodos semestrais, isso significa que houve redução no prazo para conclusão tanto do ensino fundamental como do ensino médio para dois anos, o que, conseqüentemente, fez diminuir o conteúdo a ser lecionado, representando perda para os alunos.

Na realidade, esse programa frustra a sua própria perspectiva de “consolidar uma escola de qualidade, (...), capacitada para preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p.4), visto que, reduzindo o tempo escolar do aluno torna a tarefa do professor mais concisa e ligeira, permitindo que haja lacunas em relação ao conteúdo a ser lecionado, podendo comprometer, conseqüentemente, a qualidade do ensino. A esse respeito, Julião (2009, p.197) lembra, também, que

a educação de jovens e adultos não pode ser compreendida como uma segunda chance de educação, nem tão pouco a última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados (aqueles que estudaram e têm conhecimento). Passamos a compreender então que não pode ser considerada em momento algum como um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida oferecida àqueles que por diversas razões (sociais, familiares ou políticas) não foram capazes de tê-la durante a infância, não é uma educação pobre para pobres, mas sim um direito de todos.

vi) o decreto 7.626 de 2011 institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), o qual visa “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (art. 1º), contemplando a educação básica, na modalidade

da EJA, a educação profissional e tecnológica e a educação superior, no entanto esta última ainda não é realidade no Rio de Janeiro.

Em âmbito estadual, cito o Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro, lançado em 2012, em atendimento às Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões e em parceria com a SEAP, a SEEDUC.

A elaboração do PEEP/2012 tem por base a premissa de que o contexto da educação em ambiente de privação de liberdade deva contemplar seu alunado com atividades educacionais para jovens e adultos que se adequem às características específicas desta educação diferenciada, de maneira a integrar as práticas pedagógicas à rotina das Unidades Prisionais, sempre em observação aos marcos legais mencionados acima, principalmente os previstos na CF/88, na LDB/96 e na LEP/84.

Recentemente, foi instituída, no âmbito do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, a remição de leitura, através da resolução 621, de 1º de julho de 2016, da SEAP do Rio de Janeiro. Instituto que dá ao preso o direito de remir parte de sua pena através da leitura, conforme condições que serão vistas mais adiante, nesta pesquisa, no item 1.4 deste capítulo.

De maneira geral, esses dispositivos legais têm a finalidade de garantir a oferta de ensino de qualidade nas prisões, inclusive a educação profissional e superior, garantir a formação e a valorização dos profissionais envolvidos com o ensino nas prisões e garantir a articulação e integração entre os órgãos de Execução Penal, Administração Penitenciária e os de Educação. Porém essas garantias não são, na realidade, plenas, pois, além das críticas apontadas anteriormente, acrescentamos as seguintes observações:

a) o material didático oferecido pela SEEDUC, o livro *Alcance EJA*, publicado pela Editora Positivo, é demasiadamente conciso e pautado mais em regras gramaticais do que em um ensino mais voltado para a semântica e para o texto, o que contraria as atuais tendências do ensino, que preveem a valorização não do uso excessivo de regras e

tradições, mas a abertura de possibilidades de questionar as regras e analisar descritivamente as manifestações linguísticas;

b) o ensino superior nas prisões ainda não é realidade no Rio de Janeiro;

c) não há real formação dos profissionais para atender o público encarcerado, o que ocorre são encontros de formação em que um instrutor indicado pela SEEDUC ensina o professor a usar o material didático;

d) a integração entre os agentes penitenciários e os profissionais da educação muitas vezes não ocorre de maneira satisfatória, pois muitos deles parecem não acreditar no poder transformador da educação, voltando sua atenção apenas para a segurança. Tudo isso associado à estrutura precária e à cultura da violência “dificultam a compreensão e a implementação de processos educacionais mais conectados a uma visão emancipadora de educação; uma visão de educação como direito humano” (PEEP/2012, p.13).

1.3. Perfil de escolaridade do preso

A tabela a seguir tem por base informações sobre o perfil educacional do preso da unidade prisional onde funciona o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, no qual esta pesquisa está ambientada, e mostra dados extraídos do Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP, 2012, p.36) que, apesar de ser um levantamento do ano de 2012, apresenta uma boa visão geral do perfil educacional do preso.

Nível	Quantidade	Percentual
Analfabetos	40	1,8%
Apenas sabem assinar	4	0,2%
Alfabetização	127	6%
Ensino Fundamental Incompleto	927	42%
Ensino Fundamental Completo	293	13%
Ensino Médio Incompleto	80	4%
Ensino Médio Completo	127	6%
Ensino Superior Incompleto	21	1%
Ensino Superior Completo	13	0,6%
Acima de Superior Completo	0	0%
Não informado	508	23%
Sem informação	74	3%
TOTAL	2.214	100%
Dados extraídos do PEEP de 2012.		

Em dados mais atuais (do início de 2016), esse presídio tem um contingente carcerário de aproximadamente 2.100 presos, o que praticamente não representa diferença para o ano de 2012. Dentre esse público, cerca de 300 estão matriculados na escola, ou seja, pouco mais de 10% do público carcerário, o que é um número muito baixo. Para esse pouco número de inscritos na escola há duas prováveis justificativas: falta de interesse do apenado em dar continuidade aos estudos ou iniciá-los, visto que o ensino nos presídios de adultos é opcional; falta de espaço físico na escola em apreço, o que gera fila de espera, que atualmente está em cerca de 300 presos. Se todos esses interessados estivessem matriculados na escola prisional, o percentual de inscritos chegaria a mais ou menos 23%. Os que ficam em fila de espera, preenchem a vaga desejada quando há transferência do aluno para outra unidade prisional, progressão do

regime do apenado (de fechado para semiaberto, por exemplo) ou liberdade pelo cumprimento total da pena.

A tabela que agora segue mostra o perfil educacional do preso do Estado do Rio de Janeiro, dados, também extraídos do PEEP/12:

Escolaridade	Quantidade	Percentual
Analfabetos	689	2,2%
Alfabetização	1459	4.6%
Ensino Fundamental Incompleto	16.700	51%
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	-	-
Ensino Fundamental (Anos Finais)	-	-
Ensino Fundamental Completo	3592	11%
Ensino Médio Incompleto	1305	4%
Ensino Médio Completo	1527	5%
Ensino Superior Incompleto	186	0,6%
Ensino Superior Completo	156	0,5%
Acima de Ensino Superior Completo	04	0,1%
Não informado	6.013	19%
Sem informação	718	2%
TOTAL	31.656	100%

A tabela do PEEP/2012 mostra que o nível de escolaridade do público carcerário no presídio em que esta pesquisa se realizou é baixo e que 42%, ou seja, menos da metade, não tem completo o ensino fundamental, o que significa que esse contingente tem menos de 9 anos de estudo. Em comparação com a realidade estadual, nesse mesmo nível de escolaridade encontram-se 51% dos presos. A tabela mostra outros dados preocupantes: o percentual dos presos com o ensino fundamental completo é de apenas 13%; os com ensino médio incompleto e completo representam, respectivamente, os ínfimos percentuais de 4% e 6%. Essa realidade é confirmada com os dados estaduais, em que apenas 11% do público carcerário têm o ensino fundamental completo; 4%, o ensino médio incompleto; e 5%, o ensino médio completo.

Dados anunciados pelo CNE⁵, apresentados em seminário sobre as condições de escolaridade dos presos no país, realizado no dia 23 de abril de 2012, em Brasília, revelam que “66% da população presidiária não concluíram o ensino fundamental, menos de 8% têm o ensino médio e a mesma proporção é analfabeta.” Nessa ocasião, o CNE também anunciou essa “falta de escolaridade afeta especialmente os homens em idade produtiva (três quartos têm de 18 a 34 anos)”.

O IBGE, em levantamento feito entre os anos de 2007 e 2014, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD⁶ –, cujo objetivo da pesquisa em educação é captar as características sobre a escolarização alcançada pela população a fim de acompanhar ao longo do tempo a situação do analfabetismo e da escolarização no país, bem como do nível de educação da população, verifica que, nesse período, houve declínio do analfabetismo e crescimento na taxa de escolarização e do nível de educação da população. Sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo (ensino médio completo), na população brasileira de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 42,5% e que em 2014, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens.

A tabela abaixo confirma que há elevação no nível de escolaridade entre as pessoas com 25 anos de idade ou mais, em comparação aos anos de 2007 e 2014, divididos por anos de estudo.

⁵ Todas as informações provenientes do CNE que figuram neste item foram obtidas através da página <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/levantamento-mostra-escolaridade-dos-presidiarios-no-pais>, em consulta feita no dia 24/8/2016, às 14:35.

⁶ Os dados do PNAD do IBGE foram extraídos da página <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>, em consulta feita em 23/8/2016, às 21:40.

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo - Brasil - 2007/2014

Grupos de anos de estudo	2007	2014
Sem instrução e menos de 1 ano	13,7	11,7
1 a 3 anos	12,8	9,6
4 a 7 anos	25,9	22,3
8 a 10 anos	13,8	13,8
11 a 14 anos	24,7	30,1
15 anos ou mais	8,9	12,4
Não determinados	0,2	0,1

[Voltar ao gráfico](#)

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014.

No entanto, apesar do notório crescimento, o nível de escolaridade da população brasileira continua baixo, e, em comparação desses dados com o perfil educacional do preso do PEEP/12 e dos dados apresentados pelo CNE, verifica-se a existência de relação entre a baixa escolaridade e a criminalidade, o que sugere que, no Brasil, a falta de investimento em educação e de incentivo à educação pode contribuir com os altos índices de criminalidade. Mas não só isso, nessa mesma ocasião do seminário, o CNE expôs que “os presos sem escola acabam perpetuando sua condição de pobreza”, e que o público carcerário compreende “a população mais pobre e com mais baixa escolaridade”, o que mostra a existência de correlação entre a situação de baixa oportunidade e a situação de violência.

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN – divulgou em 23 de junho de 2015 o perfil educacional da pessoa em privação ou restrição de liberdade no Brasil. Segundo a pesquisa, é demasiadamente baixo o nível de escolaridade da população prisional do Brasil – cerca de 53% dos internos possuem apenas o ensino fundamental incompleto. Conforme a LEP/84, eles têm direito ao acesso a essa etapa da educação básica. Desse público, 56% encontra-se em idade entre 18 e 30 anos, sendo a maioria pobre e negro.

Diante desse panorama, a educação exerce papel fundamental como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade, fazendo com que o indivíduo se redescubra e eleve sua autoestima, mas não a autoestima do criminoso (“sou mau”, “cuidado comigo”, “sou forte”), que tenta intimidar pelas ações criminosas praticadas, mas sim a autoestima cidadã, que o faz parte integrante de uma sociedade, consciente de seus direitos e deveres perante ela.

Cabe aqui também ressaltar que quando uma pessoa é presa, sobre ela recai a pena criminal que é privativa ou restritiva de liberdade, os demais direitos não são atingidos. Isso quer dizer que o interno não perde seu direito à saúde, à assistência jurídica, ao trabalho (não sujeito ao regime da CLT), à educação e outros que são garantidos pelas leis brasileiras.

O perfil educacional dos alunos desta pesquisa condiz com o demonstrado nas tabelas acima e com os dados do CNE e do INFOPEN, pois, na ocasião de suas prisões, 1 (um) tinha o Ensino Médio incompleto, 4 (quatro) tinham o Ensino Fundamental II incompleto e 1 (um) tinha incompleto o Ensino Fundamental I. Outros dados sociais, porém, também são relevantes: todos os alunos desta pesquisa têm histórico de pais com baixa escolaridade e baixa renda familiar. Quanto à leitura, apenas dois mantinham hábito de leitura antes do cárcere, os demais adquiriram o hábito de leitura durante o encarceramento, incentivados pela escola, através de projetos de leitura e produção textual e de atividades em sala de aula e/ou incentivados pela religião, através da leitura da bíblia.

Observa-se pelos dados colhidos que a baixa escolaridade dos pais é refletida nos filhos, os quais também apresentam perfil de baixa escolaridade na ocasião de suas prisões. Além disso, há que se considerar a importância da educação para a construção de uma sociedade igualitária, justa e consciente de seus direitos e deveres, pois o perfil dos alunos desta pesquisa não só corrobora com os dados expressos na tabela do PNAD, como também com a tabela do PEEP /2012 e com os dados do CNE no que se refere ao baixo percentual no nível de escolaridade tanto da população brasileira, como da população carcerária.

1.4. Incentivo à leitura no espaço carcerário

O incentivo à leitura é dever de todos. Apesar disso, no Brasil, parece recair somente sobre a escola esse incentivo e, também, a formação de novos leitores, no entanto, é inegável a importância da escola como promotora da leitura e formadora de novos leitores. Tratando-se de escola de atendimento a alunos em situação de privação de liberdade, a leitura assume um papel deveras importante e se torna um dos meios para reintegração social do preso, e é assegurada pelo artigo 3º, III, da Resolução nº 2/2010 do CNE, em que se lê que o “fomento à leitura” é uma das orientações para a oferta de educação a jovens e adultos nos estabelecimentos penais, a fim de que cresçam intelectualmente e que desenvolvam raciocínio crítico sobre o mundo que os cerca. Esse mesmo artigo prevê também a “recuperação e manutenção de bibliotecas”, as quais devem ser destinadas a atender o público carcerário.

A leitura em espaço prisional é assunto amplamente discutido e é vista como uma maneira de favorecer a cultura, além de ter em si cunho ressocializador, por isso discute-se a remição através da leitura. Em relação a esse assunto, a Lei 12.433/2011 alterou o art. 126 da Lei de Execução Penal (LEP) o qual passou a garantir a remição pelo estudo, não pela leitura. Entretanto, após essa mudança, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça criaram a Portaria Conjunta 276/2012 que Disciplina o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal em atenção ao disposto na LEP/84 no que se refere à assistência educacional.

Além dessa conformidade com a LEP/84, a Portaria Conjunta em questão, em seu art. 2º, coloca a remição pela leitura matéria concomitante com a Súmula 341 do STJ, que indica que a frequência em curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto; com o art.3º, III da Resolução nº 2/2010 do CNE, que institui as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e valoriza os diferentes momentos e tipos de aprendizagem; e com o art. 3º, IV da Resolução nº 3/2009 do CNPP, que associa a oferta de educação a ações complementares de fomento à leitura.

Em 2013, o CNJ, a pedido do Ministério da Justiça e da Educação, a fim de detalhar o que seriam as atividades complementares, edita a Recomendação nº 44 que dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo e para admissão pela leitura. Por ela, os tribunais são recomendados a considerarem atividades complementares:

aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim. (CNJ, Recomendação, nº 44/2013, art. 1º)

Nesse viés, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), através do Informativo 564/2015, admite a atividade de leitura para fins de remição de parte do tempo de execução da pena. Neste mesmo dispositivo, o STJ lembra que a LEP/84 não prescreve a leitura como maneira de remição de pena, mas dispõe no seu art. 126 que “o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por *estudo*, parte do tempo de execução da pena” (grifo meu). Sendo assim, o STJ admite “possível o uso da *analogia in bonam partem*⁷, que admita o benefício em questão, em razão de atividades que não estejam expressas no texto legal” (REsp 744.032-SP, Quinta Turma, DJe 5/6/2006) e continua:

O estudo está estritamente ligado à leitura e à produção de textos, atividades que exigem dos indivíduos a participação efetiva enquanto sujeitos ativos desse processo, levando-os à construção do conhecimento. A leitura em si tem função de propiciar a cultura e tem caráter ressocializador, até mesmo por contribuir na restauração da autoestima. Além disso, a leitura diminui consideravelmente a ociosidade dos presos e reduz a reincidência criminal. (STF, Informativo 564/2015)

Nesse Informativo, o STJ entende ser a leitura uma atividade que diminui a ociosidade dos presos, reduz a reincidência criminal, contribui para a restauração da

⁷ Utiliza-se a analogia apenas para beneficiar o acusado - *in bonam partem*. (...) é a análise por semelhança. É aplicar a alguma hipótese não prevista em lei, lei relativa ao caso semelhante - <http://rodrigocastello.jusbrasil.com.br/artigos/121936756/analogia-em-direito-penal>.

autoestima. E observa que a LEP/84, ao instituir a remição, estimula o bom comportamento do apenado e a sua readaptação ao convívio em sociedade.

No estado do Paraná, a remição de pena pela leitura é realidade desde 2012 a partir da Lei Estadual, nº 17.329 de 8 de outubro de 2012, que Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no Âmbito dos Estabelecimentos penais do Estado do Paraná, como meio de viabilizar a remição da pena pelo estudo, conforme prevista na Lei Federal nº12.433/2011. Este disposto legal do Estado do Paraná reconhece a importância da leitura no âmbito prisional, pois vê nela a oportunidade de acesso “ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica” (art. 2º).

Seguindo esse mesmo entendimento acerca da importância da leitura em espaço prisional, SEAP-RJ assinou, no dia 1 de julho de 2016, a Resolução nº 621, que “Institui no âmbito do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, a remição de leitura”, levando em consideração os seguintes dispositivos legais: o art. 126 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, alterado pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011; a Súmula 341 do STJ; e a Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, do DEPEN. Além disso, esta Resolução leva em consideração o pressuposto de que a leitura contribui para o processo de reinserção social do preso e agrega valores éticos e morais e desenvolve a capacidade crítica do custodiado e que a garantia da dignidade da pessoa humana passa pela educação formal, sendo esta a forma mais eficiente de integrar o indivíduo à sociedade.

A Resolução em apreço segue, precipuamente, o disposto na LEP/84 em relação à assistência educacional, cuja orientação é a remição de pena pelo estudo, reforçada pela súmula 341 do STJ, que também versa sobre a remição de pena pelo estudo e pela Portaria Conjunta 276 do CNJ e do DEPEN.

Podem participar do projeto os presos que atendam alguns requisitos: competências de leitura e escrita a fim de que possam executar as atividades e a elaboração do trabalho final, o qual consiste em resenha da obra literária, para presos com escolaridade igual ou superior ao ensino fundamental completo, ou relatório de

leitura, para quem não tem completo o ensino fundamental, conforme o Artigo 2º da Resolução; a manifestação do interesse voluntário em participar do projeto feita mediante preenchimento de ficha de inscrição (anexo 2), conforme o parágrafo 1º, do Artigo 2º; e o limite de 20 a 25 participantes do projeto por turma “e, também, o equivalente em exemplares de quatro ou cinco títulos das obras literárias relacionadas pela Comissão” (RESOLUÇÃO SEAP Nº 621/2016, Art. 2º, parágrafo 1º).

Uma Comissão de Remição de Pena pela Leitura deverá ser criada e “presidida pelo Diretor de Divisão de Educação, Cultura e Esporte da SEAP e dois Auxiliares designados pela Coordenação de Inserção Social” (Art. 6º) e “poderá ser constituída por estudantes de graduação em Pedagogia, Letras ou Comunicação Social” (Art. 7º). Esta Comissão orientará os participantes sobre todo o andamento do projeto, desde a leitura até a execução do trabalho final. É também função da Comissão escolher os títulos entre obras literárias ou filosóficas, clássicas ou contemporâneas, brasileiras ou estrangeiras.

Após a leitura da obra, que deverá ocorrer num prazo de 30 dias (Art. 4º), os participantes deverão elaborar individualmente, e na presença de um membro da Comissão ou Servidor designado pela Coordenação de Inserção Social (Art.15), um relatório de leitura ou uma resenha crítica (Art. 4º). A Comissão avaliará o trabalho e, alcançados os objetivos, permitir-se-á a remição de 4 dias da pena (Art.4º). No prazo de 12 meses, através do Projeto de Remição pela Leitura, será possível remir o máximo de 48 dias da pena.

Interessante atentar-se a alguns aspectos que, durante a execução das tarefas de leitura e de produção do trabalho final, devem ser considerados. O primeiro é em relação ao desenvolvimento das competências de cada participante, pois, se a própria Resolução prevê a participação de custodiados que tenham escolaridade igual ou superior ao ensino fundamental completo para elaboração de resenha e que tenham o ensino fundamental incompleto para elaboração de relatório de leitura, isso significa que na sala do projeto haverá alunos em níveis de escolaridade distintos, conseqüentemente com competências distintas e que necessitarão de assistências distintas para o bom desenvolvimento da atividade e para o melhor aproveitamento das potencialidades de cada participante. Dessa maneira, para o bom andamento do projeto e para melhor

aproveitamento das potencialidades dos participantes, deve-se considerar, como aponta Vygotsky (1991), que cada indivíduo encontra-se em grau de desenvolvimento diferente e que devem ser respeitados os limites e as dificuldades de cada um.

O segundo aspecto a se considerar refere-se ao fato de o trabalho final ser uma atividade individual (Art. 15). Não creio que a elaboração individual de tarefas tão complexas – escrever resenha ou relatório – seja plenamente vantagem para os participantes. Mais enriquecedor seria se tais tarefas fossem executadas, no mínimo, em pares. Dessa forma o parceiro mais competente auxiliaria o outro menos competente, conforme será visto no item 2.3 o postulado por Wood et al (1976) em que o processo de andaimagem (ou *scaffolding*), que é o apoio fornecido pelo indivíduo mais competente ao parceiro que ainda não consegue sozinho executar uma determinada tarefa, traz benefícios aos indivíduos envolvidos em atividades que propõem o desenvolvimento cognitivo e crítico. Portanto, se a produção textual prevista nesse projeto visar meramente a comprovação de que o participante leu a obra indicada pela comissão, não propondo maior reflexão sobre a obra e o conteúdo lido, o projeto não alcançará o que está expresso no *caput* da Resolução 621/2016, que a leitura agrega valores éticos e morais e desenvolve a capacidade crítica do indivíduo.

Outra observação a ser feita sobre o projeto de remição pela leitura é a falta de previsão de envolvimento da escola e dos profissionais da educação. Muito enriquecedora seria a associação da experiência didático-pedagógica de professores na execução do projeto, além da possibilidade de uso do espaço físico da escola para a realização do projeto.

O último aspecto a se considerar sobre a Resolução 621/2016 é a presença da retextualização no trabalho final do projeto de remição pela leitura. Considerando que a retextualização é a “reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra” (DELL’ISOLA, 2007, p.36), ler uma obra literária ou filosófica para em seguida redigir uma resenha ou relatório sobre o que fora lido é fazer retextualização. Marcuschi (2001) aponta vários modos de retextualizar textos, sendo um deles a resenha de um livro. A retextualização é um excelente recurso para produções textuais porque envolve a observação de diversos

fatores, sejam eles linguísticos, cognitivos, sociais, históricos, interacionais entre outros, o que a torna, conforme defendido nesta pesquisa de mestrado, exímio procedimento de produção de texto a ser usado em salas de aula, pois não apenas orienta o indivíduo para a escrita de um texto, mas também serve de estímulo a leitura.

Como se vê, existe uma demanda de política pública para o ensino nas prisões e para o incentivo à leitura como meio de estimular o processo de reintegração social, oferecendo ao preso oportunidade de ter acesso à educação e à cultura, importantes veículos para o fortalecimento da autoestima cidadã e para a formação de cidadãos críticos, conscientes de que a vida em sociedade pressupõe não só o gozo de direitos, mas também a práticas de deveres, os quais concorrem para o convívio social mais consciente e harmonioso.

Como maneira de incentivar a leitura, e também a produção textual, o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros trabalha com projeto de leitura, como parte do seu PPP, que promove as seguintes atividades:

i) a “Biblioteca itinerante” – o agente de leitura leva uma seleção de livros às salas de aula para a escolha do aluno, que permanece com o livro por até uma semana, tal iniciativa, além de incentivar a leitura, desburocratizou o acesso ao acervo bibliotecário e aumentou o acesso à biblioteca, ou seja, após a implementação da biblioteca itinerante, houve aumento de visitas à biblioteca e, conseqüentemente, aumento dos empréstimos de livros. Por enquanto a biblioteca itinerante só ocorre na escola para os alunos, mas o objetivo é levar a biblioteca itinerante a todo contingente carcerário como forma de incentivo à leitura e formação de novos leitores, além, é claro, de promover a reintegração através da leitura.

ii) o “Café Literário” – culminância das atividades de leitura realizadas em todas as turmas do colégio, e todos os alunos são estimulados a participar. Nesse evento, os alunos apresentam seus textos em diferentes gêneros – poesia, narração, charge, tirinha, música, vídeo, teatro etc – de acordo com um tema único, escolhido por votação pela comunidade escolar. Nesse projeto há a participação de diversas disciplinas, ou seja, não se trata de um projeto apenas para as disciplinas de língua portuguesa e literatura,

todas as demais disciplinas participam de acordo com o tema e de acordo com cada disciplina.

1.5. O Colégio Estadual Anacleto de Medeiros

O Colégio Estadual Anacleto de Medeiros foi criado no dia 29 de janeiro de 1988 pelo Decreto nº 10.949. No corrente ano, completou 28 anos de existência. Sua clientela são jovens e adultos em situação de privação de liberdade, com faixa etária que varia de 18 anos a mais de 60 anos e funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e atende os dois segmentos do ensino fundamental, denominados *anos iniciais* e *anos finais*, e o ensino médio, todos na modalidade da EJA, em conformidade com as Resoluções Nº 1/2000 e Nº 2/2010 do CNE.

Atualmente, a escola conta com oito salas de aula; uma sala de informática que não está sendo usada de maneira pedagógica, pois os computadores necessitam de manutenção; um auditório com capacidade para aproximadamente 150 pessoas, no qual há um palco, mas não há cadeiras fixas, por isso, em ocasião de eventos no auditório (Café Literário, Festival de Música, por exemplo) são levadas cadeiras das salas de aula para o auditório; uma biblioteca, cujo nome Biblioteca Terezinha Tosta Montez é uma homenagem à referida professora por seus 25 anos de atividades no colégio, que conta com um acervo de 4.467 livros, porém, devido ao seu pequeno espaço, não permite que o aluno estude ou faça leitura na biblioteca, mas sim realize o empréstimo do livro para leitura na cela; uma secretaria onde é realizada toda a parte administrativa da escola e que contém duas saletas que servem de almoxarifado; uma sala de professores com armários individuais e banheiro; cozinha; um pequeno refeitório; e dois banheiros para os alunos, tudo isso dividido em dois pavimentos.

O colégio em apreço busca, através de diversas atividades pedagógicas, uma renovação a fim de melhorar a qualidade do ensino para favorecer não só o processo de ensino e aprendizagem, mas auxiliar na inserção social dos alunos. Além disso, busca, conforme expresso no PPP, “investir numa gestão democrática, capaz de identificar e resolver seus problemas por meio da construção coletiva de soluções”, promovendo o incentivo ao diálogo amplo, que envolva direção, alunos, professores, funcionários e comunidade, por meio de reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe e de atividades culturais e de lazer. Nesse sentido, o PPP (2000, p.18) tem o objetivo de:

Desenvolver a cidadania de cada um dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para que se adquira uma consciência coletiva de direitos e deveres para com o bem comum. Respeitando-se os valores éticos, sociais, intelectuais, emocionais e sócio-culturais que devem pautar as relações das pessoas que interagem na busca constante de uma cultura de harmonização entre os seres humanos (...).

Em todo esse processo, e no decorrer dos seus 28 anos de atividade educacional, o Colégio Estadual Anacleto de Medeiros procura, conforme o PPP (2000, P.35) “assegurar educação pública de qualidade, plural e democrática”, a fim de fazer valer a sua missão de *educar para libertar*.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Leitura

A leitura, conforme Koch e Elias (2014), sempre foi vista como importante para a vida, o hábito da leitura deve ser cultivado desde criança e a escola deve empenhar-se na formação de leitores competentes, no entanto não existe apenas uma única concepção de leitura, dependendo do foco que lhe é atribuído.

A leitura, sobretudo a leitura de gêneros textuais, tem ganhado destaque nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, cuja tendência é de que o texto seja seu objeto de estudo, uma vez que o aluno há de aprender a interpretar textos e a produzi-los, e um ensino de língua que se volte para o uso excessivo de regras gramaticais, pautados em frases descontextualizadas, nada, ou pouco, relaciona-se com a competência discursiva. O aluno deve, portanto, aprender a usar a língua de maneira consciente, relacionando-a a uma realidade de uso da língua.

Acerca desse assunto, Santos et al (2013, p.102), asseveram que “nos comunicamos por meio de algum gênero. Daí a importância que a noção de gênero textual assume no trato sociointerativo da produção linguística.”

Outro processo importante relacionado à leitura é a compreensão. Para compreender um texto, há que considerar algumas concepções de leitura, as quais têm relação com o autor, como representação do pensamento; com o próprio texto, segundo a qual a língua é compreendida como estrutura; e na relação com o leitor, sob uma visão interacional da língua.

A concepção de leitura com foco no autor do texto, leva à consideração de que a língua é uma “representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH, 2014, p.9), é considerá-la “produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão *captar* (grifo da autora) essa representação mental” (KOCH, 2014, p.10) e se comportar de maneira passiva diante do texto,

consequentemente, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, pois, segundo esta concepção, o foco da leitura é o autor do texto e seus pensamentos.

A concepção de leitura com foco no texto, leva ao entendimento de língua como estrutura. Nesse aspecto, Koch (2014, p.10) afirma que a língua, como estrutura, é apenas um instrumento de comunicação, em que o texto é produto da codificação feita pelo emissor e que deve ser decodificado pelo receptor com base em seus conhecimentos sobre o código utilizado, e assim cabe ao leitor meramente reconhecer os sentidos das palavras em sua linearidade e a estrutura dos textos. Esse tipo de leitura que visa reconhecer as informações que se encontram na superfície do texto é, segundo Gerhardt et al (2015, p.183) “uma ação cognitiva importante no processamento geral da leitura”, pois, a partir dela, o aluno pode desenvolver leituras mais aprofundadas, o que, consequentemente, favorece à compreensão.

Por fim, a concepção de língua com foco no leitor, propõe um diálogo, uma interação entre autor, texto e leitor, em que este não atua passivamente diante do texto como nas concepções mencionadas anteriormente, mas atua ativamente, construindo o sentido do texto a partir não só dos elementos presentes na composição textual, mas “de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH, 2014, p.11). Essa concepção é reforçada por essa mesma autora ao afirmar que o texto é o local onde há interação e diálogo entre os sujeitos sociais, em que são construídos os discursos e os sentidos, provenientes das escolhas de organização do texto e das escolhas lexicais:

Texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são construídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua oferece. (KOCH, 2014, p.200)

Portanto, conforme essa concepção, para Koch (2014), leitura constitui-se de uma atividade interativa e complexa de produção de sentido, a qual é realizada não só baseando-se nos elementos que se encontram na superfície do texto e em sua maneira de

organização, mas também é realizada pela ativação de saberes no interior do texto, por isso há que levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, que são mais do que o mero conhecimento do código linguístico usado no texto.

A leitura de textos não é apenas um processo individual que parte do autor para o leitor, é preciso que este, como ente social, interaja com o texto, não apenas decodificando-o, mas sim, a partir dele, realizando inferências, fazendo assimilações e levantando hipóteses. Nesse sentido, em Santos et al (2013, p.41) lê-se:

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor.

Essa visão de leitor como construtor do sentido do texto também é amparada por Marcuschi (2008, p.230), para quem “Compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Esse autor ainda afirma que

Compreender não é uma ação apenas linguística e cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Compreender não é uma atitude estanque do meio e da sociedade, é uma maneira de agir sobre o mundo e de se inserir nele, não como mero espectador, mas como agente. Além disso, Koch e Elias (2014, p.13) afirmam que

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura.

Sendo assim, o leitor competente não é aquele que apenas extrai tudo que está explicitamente no texto, apesar de essa atividade ser também importante, mas aquele que relaciona suas experiências aos textos, faz inferências e associações, integra aos textos seu conhecimento prévio. Quando o leitor interage com o texto, lembra Koch e

Elias (2014), ele estabelece relações entre seus conhecimentos previamente construídos e as informações presentes no texto, fazem inferências e comparações, tudo isso a fim de atribuir sentido ao texto com o qual tem contato. A esse respeito assevera Applegate et al (2002, p.174) “Bons leitores relacionam experiências prévias ao texto, interpretando, avaliando e considerando respostas alternativas e interpretações”. Esse mesmo autor critica, e com razão, a didática que avalia a compreensão do aluno com base nos detalhes memorizados daquilo que foi lido, e que exige, demasiadamente, do aluno identificação e transcrição do que está explicitamente no texto. Para Applegate et al (2002), a avaliação da leitura nas escolas deve ocorrer, considerando os seguintes níveis de leitura, descritos por Moraes (2015, p.35-36):

(i) **linear**, que exige que o leitor apenas recorde o que leu, estando a resposta clara e literalmente no texto.

(ii) **baixo nível inferencial**, para o qual as respostas não estão óbvias no texto, mas podem ser facilmente detectadas, exigindo uma mínima conclusão ou inferência do leitor com base inclusive em informações do próprio texto. Este nível pode ser detectado a partir de quatro situações: (a) *paráfrase* (o leitor apenas “traduz” o texto); (b) *estabelecimento de relações lógicas* (o leitor faz uma pequena conexão identificando relações lógicas e básicas que existem entre ideias do texto); (c) *deteção de informações* (o leitor lida com detalhes em grande parte irrelevantes para a mensagem central do texto); ou (d) *especulação* (o leitor informa um conhecimento ou especula sobre ações dos personagens, sem, no entanto, transformar tais especulações em previsão lógica, com base em informações do texto).

(iii) **alto nível inferencial**, no qual o leitor faz inferências vinculando conhecimentos prévios com as ideias do texto e oferecendo uma conclusão lógica como resposta. Neste nível, o aluno: (a) concebe uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; e/ou (b) descreve uma motivação plausível que explica as ações dos personagens; e/ou (c) fornece uma explicação plausível para uma situação, problema ou ação; e/ou (d) prevê um passado ou ação futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; e/ou (e) descreve um personagem ou uma ação baseado em acontecimentos de uma história.

(iv) **inferencial reflexiva global**, no qual o leitor faz reflexões sobre o texto como um todo, expressando e defendendo uma ideia relacionada com as ações dos personagens ou com o resultado dos eventos. Em tal nível, as respostas são geralmente voltadas para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do trecho a ser respondido, exigindo que o leitor discuta e reaja ao significado subjacente das situações como um todo. Neste nível, o aluno: (a) descreve a lição que um personagem pode ter apreendido com a experiência; e/ou (b) julga a eficácia da ação ou das decisões de caráter

e defende o julgamento; e/ou (c) elabora e defende soluções alternativas para um problema complexo descrito em uma história; e/ou (d) responde concordando ou discordando de um personagem, baseado em uma avaliação lógica das ações ou traços do personagem da história.

Moraes (2015) ainda observa que dentre esses níveis, apenas o primeiro, nível linear, não exige que o leitor faça qualquer inferência, somente reproduza o que está diretamente expresso no texto, ao passo que nos demais níveis, de maneira gradual, o leitor tem a possibilidade de realizar inferências sobre o texto.

O trabalho com textos em sala de aula deve, portanto, promover o desenvolvimento da competência leitora do aluno, de modo que ele identifique os elementos estruturais do texto, os elementos responsáveis pela coesão referencial e sequencial, as relações semânticas entre os termos, que faça inferências lógicas a partir do que está no texto e que faça reflexões associando as informações do texto ao seu conhecimento prévio, ao seu conhecimento de mundo, estabelecendo a interação entre o texto e o leitor. Dessa maneira, a escola estará contribuindo para a formação de leitores competentes.

Na interação entre o leitor e o texto, há que se considerar o conhecimento do leitor, pois é o seu conhecimento que estabelecerá maior ou menor interação do leitor com o texto, ou seja, quanto maior o seu conhecimento, maior será sua capacidade de fazer inferências, comparações, relações intertextuais, criticar, avaliar informações.

No que se relaciona à leitura e à compreensão, é importante relatar que, apesar de, geralmente, serem estudiosos, valorizarem muito os professores e a escola e não apresentarem problemas de indisciplina, é comum alunos em situação de cárcere apresentarem grande dificuldade em ler e compreender textos, seja qual for o gênero, literários ou não. Muitas vezes percebem apenas aquilo que está expressamente exposto no texto, sem fazer inferências ou associações. Por isso, opto por fazer uma leitura oral em voz alta para toda a turma, a fim de que, posteriormente, em suas leituras individuais e silenciosas, eles façam uma leitura mais adequada e possam compreender melhor as mensagens contidas nos textos. Outrossim, Marcuschi (2010, p.47) expõe a importância da compreensão para o processo de retextualização ao afirmar:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão.

No entanto, a compreensão varia conforme diversos fatores, quais sejam: a circunstância da leitura, a intenção da leitura, o conhecimento sobre o gênero textual e sua intencionalidade, o perfil dos interlocutores, o uso dos elementos linguísticos, a circunstância de produção do texto, entre outros, ou seja, a compreensão de um texto requer associação de fatores que dizem respeito ao autor, ao texto e ao leitor, e dizem respeito aos conhecimentos de que o leitor necessita para compreender o texto, o conhecimento que o autor tem sobre o assunto do próprio texto e a maneira de sua exposição, a intenção do autor, a escolha do gênero textual, a escolha lexical, enfim, há uma conjugação de fatores que devem auxiliar o leitor a produzir sentido ao texto e compreendê-lo. A esse respeito, Koch e Elias (2014, p.27) sustentam que

se, do lado do autor, foi mobilizado um conjunto de conhecimentos para a produção do texto, espera-se, da parte do leitor, que considere esses conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo) no processo de leitura e construção de sentido.

Dessa maneira, dependendo de como o texto foi produzido, exigirá do leitor maior ou menor conhecimento prévio para a produção de sentido do texto e a consequente compreensão de sua leitura.

Além dessas ponderações acerca do processo de leitura, Koch e Elias (2014, p.28) lembram que há aspectos materiais que devem ser igualmente considerados nesse processo – “o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos” –, e também há aspectos linguísticos, tais como: o léxico, as estruturas sintáticas mais longas e complexas, ausência ou uso inadequado dos sinais de pontuação.

Veremos mais adiante como o processo de retextualização auxilia o leitor nesse sentido, uma vez que escrever um texto orientado pela leitura de outro, por si só, já dará ao aluno não apenas conhecimento de mundo, mas outros, como conhecimento lexical, que serão usados na produção do novo texto.

Ler e escrever, apesar de serem tarefas amplamente estimuladas nas escolas, não são tarefas apenas escolares, mas que fazem parte do cotidiano de todos, pois são

ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumentos para criar identidade, perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não *status* e poder dentro da comunidade a que pertencemos. (SANTOS et al, 2013, p. 97)

Isso é o que provavelmente justifique o fato de as *Diretrizes Curriculares*, documentos aprovados por Resoluções do CNE/CEB, orientarem escolas e professores a promoverem um ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade e da competência de comunicação pela leitura e pela escrita, levando em consideração, não somente as regras gramaticais, mas o texto, com a finalidade de mostrar ao aluno “como a fala se organiza” (SANTOS et al, 2013, p.97). Essas autoras lembram, ainda, que houve uma mudança no “paradigma tradicional” (grifo meu) do ensino escolar para um modelo que passou a valorizar a interação entre alunos e professores, em que este não é o único detentor de todo o saber, e aquele, a partir do seu conhecimento prévio, contribui para o processo ensino e aprendizagem.

2.2. Retextualização

O conceito de retextualização é bastante amplo, mas, em todas as definições, o entendimento dessa modalidade de produção textual redonda como a criação de um texto com as informações de outro texto. Marcuschi (2010) afirma que a retextualização pode ocorrer da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para escrita. Para Travaglia (2003), a tradução é um processo de retextualização de um texto em uma língua diferente da original, pois nesse processo

todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (TRAVAGLIA, 2003, p.63).

No artigo “A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no ensino fundamental”, Venturim e Lins (2013) mostram que outra proposição sobre a retextualização surgiu em um trabalho realizado pela PUC/SP em 1982, cuja proposta era reescrever o conto *O Peru de Natal*, de Mário de Andrade, sob as diferentes visões de seus personagens. A partir daí, pode-se observar que a reescritura de um texto escrito sem alterar o gênero textual original também é retextualização.

Existem, portanto, vários processos de produção textual, os quais podem ser denominados retextualização: a resenha de um livro, o resumo de um texto, um esquema em tópicos para posterior exposição oral, a tradução simultânea em uma conferência, uma notícia de jornal que é contada a alguma pessoa, entre outras.

Neste trabalho, a operação de retextualização foi considerada, conforme Dell’Isola (2007, p.38), como a passagem “de um gênero textual para outro gênero textual”.

A preferência pelo uso dos gêneros textuais ocorre em consonância com as atuais tendências do ensino de Língua Portuguesa, os quais convergem para um ensino pautado no texto e, conseqüentemente, nos gêneros textuais, que, atualmente, são muito utilizados nos livros didáticos e por serem muito presentes na sociedade.

Essa importância se dá, como aponta Dell’Isola (2007, p.38), porque “os gêneros textuais servem às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes que os utilizam.” Os gêneros textuais são formas como os indivíduos se expressam em suas interações sociais, produzindo ou tendo contato com textos verbais e/ou não verbais, os quais, conforme seus domínios discursivos e suas intenções, mantêm relativa estabilidade, ou seja, mantêm características comuns aos textos que pertencem a um mesmo gênero textual. Essa concepção sobre gênero textual que prevalece entre os teóricos tem origem em Bakhtin (1977), que já versava sobre a relativa estabilidade dos enunciados conforme as suas utilizações e intenções em um meio social, assim “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1977, p.292) (grifo do autor).

A esse respeito, Marcuschi (2010, p.150) diz que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Nesse sentido, os gêneros textuais não devem ser concebidos como modelos que se afastam da realidade comunicativa de uma sociedade, nem que suas formas devam ser rígidas, visto que suas estabilidades não são plenamente estáveis, e apesar de terem forma e função que os individualiza, suas determinações ocorrem pela sua função, não pela forma.

Nessa mesma concepção, Dell’Isola (2007) aponta que a noção de gênero textual diz respeito “à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social” (DELL’ISOLA, 2007, p.19), assim os gêneros textuais são resultado de enunciados produzidos em sociedade e que seguem algumas características. Além disso, essa mesma autora lembra que construir um texto com base em outro é um processo que garante a própria existência do texto nas práticas sociais, ou seja, não é raro, e é até salutar, um texto fazer referência a outro:

Se o texto não é uma unidade autossuficiente e autônoma em si mesma, há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros já produzidos ou em processo de construção, sejam eles orais ou escritos. Esse processo de retomada constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas. (DELL’ISOLA, 2007, p.38)

No cotidiano, não apenas na vida escolar, é comum um mesmo tema ou assunto ser apresentado em diferentes gêneros textuais sem perderem os elementos/informações de textos precedentes. A esse respeito, Dell’Isola (2007, p.37) assevera que a “retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária.”, e cita como exemplo uma reunião de condomínio, em que se discutem vários assuntos que posteriormente viram um regulamento que será fixado no mural do imóvel. Marcuschi (2010, p.48), sobre esse aspecto da retextualização, afirma:

Atividades de retextualização são rotinas usuais [...], já que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Isso faz concluir que o uso diário da língua é repleto de reformulações, como na interdiscursividade e intertextualidade, pois, se constantemente faz-se uso de um texto para criar outro, está-se diante dessas ocorrências de produção textual.

Este estudo mostrará como a retextualização pode ser uma prática eficiente e produtiva em sala de aula, mas também um procedimento válido para a interpretação, compreensão e produção de texto, levando o aluno a construir um bom e complexo conhecimento linguístico. Koch e Elias (2014, p.19) afirmam, acerca da concepção de leitura como atividade alicerçada na interação autor-texto-leitor, que

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

Desse modo, o processo de retextualização torna-se excelente elemento para ativação do conhecimento ou apreensão de novos conhecimentos por parte do aluno, o qual o levará não só para atividade de retextualização proposta, mas para toda sua vida. Para isso, Dell’Isola (2007, p.41) sugere algumas tarefas para realização do processo de retextualização no universo escolar. Das sugestões apontadas pela autora, selecionei

aquelas que mais se adequam à realidade do alunado pesquisado neste trabalho, qual seja, o aluno adulto em situação de privação de liberdade:

- 1) *Leitura* de textos previamente selecionados.
- 2) *Compreensão* textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
- 3) *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observações feitas.
- 4) *Retextualização do gênero*, escrita de um texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
- 5) *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido.
- 6) *Identificação*, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização.
- 7) *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Esse passo a passo é relevante para o processo de retextualização, pois, além de orientar o professor na condução da atividade, auxilia o aluno nas diversas operações e decisões que serão tomadas por ele na atividade de escrita, as quais “variam de acordo com as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, dentre outros fatores” (DELL’ISOLA, 2007, p.43). A relevância em se cumprir etapas que orientem a uma produção final de um texto é também apontada por Santos et al (2013, p.103) como uma atividade importante ao afirmarem que “quando uma escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto.” E essas autoras completam esclarecendo que é relevante que propostas de produção textual sejam pautadas em um tema já bastante debatido pela turma.

O processo de retextualização é melhor desenvolvido quando se compreende a língua em sua visão interacional, que, conforme aponta Koch e Elias (2014), isso quer dizer que o sentido de um texto subordina-se a quem está participando da situação de interação, ou seja, o conhecimento que os interlocutores possuem e trazem para a interlocução é importante para a construção do sentido de um texto. Essa concepção interacional da língua é reforçada por Dell’Isola (2007, p.36) ao afirmar que a “reescrita de um texto para outro”, transformando uma modalidade textual em outra, requer ações em conformidade com o funcionamento da linguagem, considerando não somente o

gênero textual, mas a situação de comunicação, os interlocutores da ação comunicativa, o suporte utilizado, visto que os gêneros textuais são modalidades comuns no cotidiano de nossa sociedade.

As atividades de retextualização devem ser, pois, orientadas sob as relações no plano da forma (a língua, o sistema gramatical) e as relações no plano do discurso, que têm a ver com o processo de produção do texto, uma vez que não se pode desconsiderar que o código linguístico abrange aspectos fonéticos, fonológicos, gramaticais e sintáticos e que estes contêm regras, e, também, não há que se negar que no plano do discurso é essencial que se pondere que este diz respeito ao sentido, mas também às características da modalidade textual.

Cabe aqui ressaltar também que, apesar dessas considerações acerca da reformulação de um gênero textual em outro, não se pode julgar que o processo de retextualização é algo mecânico e técnico, pois, como já apontado por Dell’Isola (2007) a tarefa de retextualizar um texto não é meramente mecânica nem é apenas uma atividade escolar, pelo contrário, é ela uma atividade comum no cotidiano, e, conforme Marcuschi (2010), a retextualização pode se dar de variadas formas, pois fazem parte da rotina social uma vez que são comuns nas interações verbais as reformulações de um mesmo texto em variados registros e gêneros textuais.

A circulação social dos textos é ampla, por esse motivo faz-se necessário que haja, nas escolas, incentivo para produções textuais em diferentes gêneros. Segundo Dell’Isola (2007, p.39), é preciso ‘romper com a prática de um estudo do texto que enfatiza apenas a “tipologia clássica” (narração, descrição, dissertação)’ (grifos da autora), ou seja, há que valorizar o ensino de língua com base no gênero textual. Nesse aspecto, Dell’Isola (2007, p.40) completa:

Se, em seu cotidiano, os alunos entram, constantemente, em contato com grande variedade de texto, é papel da escola promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento de gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e conseqüentemente saibam utilizá-los no seu dia a dia, em contextos específicos.

Nesse sentido, muito mais que a gramática e suas regras, os gêneros textuais devem estar a serviço para esclarecer a utilização da linguagem como mecanismo de interação comunicativa. A retextualização, portanto, torna-se um procedimento pedagógico capaz de nortear o aluno à compreensão do papel do gênero textual na sociedade, fazendo-o, inclusive, refletir criticamente sobre o seu uso social, despertando no aluno não apenas competência em relação à leitura e à escrita.

2.3. Aprendizagem colaborativa em Vygotsky

Segundo pressupostos construtivistas de Vygotsky, o professor é um facilitador do aprendizado; ao passo que o aluno, construtor do próprio aprendizado, o qual ocorre por meio de assimilações de informações, por meio de suas experiências, em conversas com colegas e professores. Vygotsky sustenta que o indivíduo não deve ser estudado separadamente do seu meio social e que o “aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 1991, p.94), pois o uso de ferramentas intelectuais, como a linguagem, por meio de interações sociais, é um processo de aprendizagem que favorece o desenvolvimento. A esse respeito, Fino (2001, p.277) assevera que “a essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar ferramentas intelectuais adequadas”.

Para Vygotsky (1991, p.95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados”, no entanto ele desenvolve esse assunto trazendo à tona um novo conceito, a *zona de desenvolvimento proximal*, doravante ZDP. Tal proposição parte da premissa de que o aprendizado combina-se com o nível de desenvolvimento, portanto é preciso compreender a existência de relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, cabe esclarecer que Vygotsky (1991) apresenta dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é “determinado através da solução independente de problemas” (VYGOTSKY, 1991, p.97) e o nível de desenvolvimento potencial é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p.97), sendo a ZDP a distância entre esses dois níveis. Assim, a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p.97). Nesse sentido, o professor cobre-se de um importante papel, o de fornecer um adequado ambiente de aprendizagem, para que o aprendiz se desenvolva intelectualmente, capacitando-se a solucionar problemas de maneira

planejada e organizada, interiorizando, dessa forma, conhecimentos e habilidades. Quando essa interiorização acontece, o professor transfere para o aluno a responsabilidade e o controle do seu próprio conhecimento, do seu próprio aprendizado.

Sendo a ZDP a fase em que a pessoa mostra-se com aptidão a aprender ou a realizar alguma tarefa que ainda não consegue realizar de maneira independente, ela se relaciona diretamente com o conceito de *andaimagem*, postulado por Wood et al (1976). Andaimagem, ou *scaffolding*, é o apoio fornecido pelo indivíduo mais competente ao parceiro que ainda não consegue sozinho executar uma determinada tarefa. Dessa maneira, pode-se entender que na relação entre pares de indivíduos, para satisfazer uma atividade, em que um esteja no nível de desenvolvimento real para esta mesma atividade, e o outro indivíduo esteja na ZDP também para esta mesma atividade, ocorra aí o processo de andaimagem, pois um indivíduo auxiliará o outro na realização da tarefa.

Diante desse processo de desenvolvimento e aprendizagem, o observado, conforme Fino (2001, p.281) é que:

à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controle das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e os conhecimentos envolvidos, enquanto vai se tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade.

Dessa maneira, portanto, o aluno, conforme vai adquirindo conhecimento, torna-se mais apto a auxiliar outros alunos que estejam em nível de conhecimento inferior, ou seja, além de o aprendiz agir na construção do próprio conhecimento, ele também é capaz de agir para ajudar outros aprendizes em seus processos de aprendizagem.

2.4. Aprendizagem e desenvolvimento em Piaget

Antes de adentrar à questão da aprendizagem e do desenvolvimento em Piaget, cabe expor que para este autor a educação deve conduzir o aluno ao redescobrimto, à reconstrução daquilo que se há como verdade, ou seja, o discente, sob a orientação da escola e do professor, deve comportar-se de maneira ativa perante a educação a fim de reconstruir o conteúdo que deve aprender, não simplesmente recebendo-o de maneira pacífica, conforme Piaget (1949, p.39)

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário.

Dessa maneira, fica evidente um posicionamento construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento, visto que o discente há que partir de uma atividade assimiladora, em que ocorre interação entre ele e o meio exterior na formação de sua inteligência, ou seja, a assimilação fica evidente a partir do momento em que o aluno associa o que já carrega consigo à informação nova, dada pelo professor, reconstruindo o seu próprio saber. É nesse aspecto que consiste a epistemologia genética defendida por Piaget, segundo a qual, “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua” (MUNARI, 2010, p.130)

Jean Piaget, ao estudar a construção do conhecimento, baseou-se na concepção biológica do conhecimento e estudou o desenvolvimento cognitivo da criança. Para Piaget a aprendizagem relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e que a aprendizagem ocorre em várias passagens da vida como fruto de suas potencialidades genéticas. Além disso, os indivíduos são influenciados por agentes externos, sejam estes de natureza física ou social, que agem de maneira a propiciar o desenvolvimento mental e físico e o desenvolvimento das competências desses indivíduos.

Não pretendo nesta pesquisa descrever e analisar os estágios cognitivos das crianças apresentados por Piaget (1975), no entanto é preciso mencioná-los brevemente para a compreensão geral do que fora postulado por Piaget. A criança, portanto, segundo Piaget (1975), desenvolve-se cognitivamente considerando quatro estados:

i) sensório-motor – crianças de zero a dois anos – em que o bebê assimila o meio através de reflexos neurológicos básicos, tais como pegar um objeto ou ver um objeto;

ii) pré-operatório – crianças de 2 a 7/8 anos – em que a criança interage com o meio mostrando capacidade de substituir objetos ou acontecimentos por representações, devido ao aparecimento da função simbólica, ou seja, o surgimento da linguagem;

iii) operatório-concreto – crianças de 8 a 11/12 anos – nesse estágio, a criança já consegue executar raciocínios coerentes, estabelecer relações e identificar diferentes pontos de vista. Além disso, o egocentrismo, típico do estágio anterior, não é algo recorrente;

iv) por fim, o estágio operatório-formal – 12 anos em diante – em que a criança consegue abstrair, formular hipóteses, raciocinar logicamente e buscar soluções, pois suas estruturas cognitivas alcançaram o nível mais elevado, não mais dependendo de representações imediatas, nem de relações previamente existentes.

Dessa maneira, a partir do último estágio, a criança atinge o nível intelectual que perdurará no decurso de sua vida adulta, porém as suas funções cognitivas não sofrerão uma paralização, não ficarão estagnadas, pelo contrário, as funções cognitivas irão se desenvolver por toda a vida conforme ocorrência da ampliação dos conhecimentos, o que não existirá, conforme a teoria piagetiana, é a aquisição de novas formas do funcionamento mental, pois as funções cognitivas já terão atingido o ápice.

Todo esse processo de aquisição do conhecimento e de aprendizagem é resultado da interação entre o objeto do conhecimento e o sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito do conhecimento, em que a inteligência é construída por meio de esquemas mentais, que fazem o sujeito se adaptar ao mundo. Nesse sentido, Piaget (1983, p.6) afirma que “o

conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto), dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo”, ou seja, para Piaget, o conhecimento tem origem na interação entre o sujeito e o objeto, o que permite ao sujeito compreender melhor o mundo que o cerca. Logo, a escola deve considerar que a aprendizagem de um novo dado implica na interação com o que o indivíduo já traz aprendido consigo.

As noções sobre assimilação e acomodação também são aspectos importantes na teoria de Piaget, os quais, de certo modo, explicam como ocorre o desenvolvimento humano. No entanto, antes disso, cabe ainda introduzir a noção de esquemas. Na teoria piagetiana, esquemas são estruturas intelectuais, ou cognitivas, que representam um padrão de pensamentos, responsáveis por organizar as novas informações percebidas pelo indivíduo. Os esquemas, porém, não são imutáveis, quer dizer, eles, com o passar do tempo e com a vivência de novas experiências, vão se ampliando conforme os estímulos a que os indivíduos são expostos. Assim, uma criança possui poucos esquemas e à proporção que se desenvolve seus esquemas também se desenvolvem e ficam mais numerosos. Na fase adulta, conseqüentemente, o indivíduo, devido ao seu maior número de esquemas, consegue organizar e classificar melhor os estímulos recebidos.

O postulado por Piaget (1979) acerca da assimilação e da acomodação resgata a noção dos esquemas, uma vez que a assimilação consiste em incorporar o objeto de conhecimento à estrutura cognitiva, ou seja, aos esquemas; e a acomodação é a mudança sofrida pela estrutura cognitiva a fim de incorporar um novo elemento a ela. Esse processo é a maneira pela qual o indivíduo constrói o conhecimento.

A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo (sujeito) e o meio (objeto), a qual constitui condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos. (PIAGET, 1979, p.328)

Através do conceito de assimilação, é possível perceber que a aprendizagem ocorre a partir do momento em que o sujeito assimila mentalmente um novo estímulo,

buscando classificá-lo conforme seus esquemas prévios, ao passo que na acomodação o que ocorre é uma reorganização ou mudança nos esquemas prévios, com o objetivo de ajustar-se a novas demandas. Isso reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre devido à interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Esse pressuposto de Piaget mostra que o sujeito está em constante interação com o meio ambiente e que essa interação é responsável por constantes mudanças e reorganizações nas estruturas cognitivas.

Além disso, a teoria piagetiana assevera que o sujeito, interagindo com o meio, está em constante adaptação, e que a assimilação e a acomodação são as partes que constituem a adaptação, que é, pois, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o que leva à conclusão de que não há como existir assimilação sem acomodação.

Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET, 1975, p.14)

Nesse sentido, os esquemas sofrem modificação por meio da adaptação, e a aquisição do conhecimento e a aprendizagem decorrem da interação do sujeito com o meio, mediante o processo de assimilação e acomodação.

2.5. A Pedagogia do Oprimido

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire trata de um assunto muito pertinente para educação escolar, e que tem um valor muito significativo quando a questão volta-se para a educação escolar em ambiente prisional – a contradição entre opressor e oprimido. Cabe, no entanto, antes de qualquer consideração acerca da obra, esclarecer, no âmbito escolar, a quem Freire faz referência quando diz “opressor” e “oprimido”. Essa dicotomia freireana nos faz entender como opressor, nesse contexto, o sistema escolar, o qual considera o aluno como depositário de saberes, que mecanicamente memorizam os conteúdos apresentados pelo educador, pois ‘Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem’ (FREIRE, 1987, p.32). Isso é o que Paulo Freire chama de *Educação Bancária*, cuja função do educando é a de receber os depósitos e arquivá-los.

Compreende-se, portanto, como opressor, o sistema escolar, proveniente de uma educação tradicional, que conduz o aluno a essa condição passiva e de depositário. O oprimido, por sua vez, é o aluno, que, em função de sua baixa experiência, não tem possibilidade de fazer a escolha do que deve aprender ou de como deve aprender, ficando, dessa forma, sujeito à demanda do sistema escolar. Essa situação, no entanto, não exclui a chance de que haja diálogo entre educador e educando ou entre o educando e os responsáveis pelo sistema escolar.

Logo no primeiro capítulo do livro de Paulo Freire em apreço, há a apresentação e discussão de outra dicotomia – humanização / desumanização. Para o autor, o opressor exerce tamanha força sobre o oprimido, que este acaba se sentindo dependente do opressor. Essa forma de impor-se sobre o outro é uma maneira de desumanização. E a partir daí, o oprimido deve tentar resgatar a sua humanidade. A esse respeito, Paulo Freire (1987, p.14) afirma que:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria

negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Como pode ser percebido, a discussão levantada por Freire apresenta uma aparente contradição: o homem tem vocação para a humanização, mas essa humanização é negada ao oprimido, que, mesmo assim, tenta se firmar naquilo que lhe fora negado – a humanização – a fim de conquistá-la. No entanto, Freire amplia a discussão ao ponderar que o processo de desumanização não recai apenas sobre os que tiveram a humanidade roubada, mas também sobre os que roubam a humanidade, ou seja, o opressor, mesmo que de forma diferente do oprimido, também passa pelo processo de desumanização ao negar a humanidade ao oprimido.

Nesse contexto, cabe ao homem ter a consciência de que a sua vocação é a humanização, e que isso o manterá firme na luta “pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela firmação dos homens” (FREIRE, 1987, p.14) e que a desumanização é resultado de uma sociedade desigual e injusta, proveniente da falsa generosidade dos opressores, e isso faz perdurar a relação entre opressor e oprimido, na qual este se submete àquele. A ação do oprimido, cuja finalidade é a de restaurar sua humanidade, deve, contudo, eliminar a falsa generosidade dos opressores, conforme afirma Freire (1987, p.15)

E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Mesmo versando sobre a luta para recuperar a humanidade dos oprimidos, Freire não nega que o opressor, ao roubar a humanidade do oprimido, também perde a sua humanidade, e que o oprimido na luta pela sua humanidade não deve se tornar opressor daqueles que praticam a opressão, mas sim devem restaurar a humanidade que é a vocação de ambos:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem

idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p.15).

A exemplo disso, em nossa história recente, cito Nelson Mandela, líder da resistência não-violenta da juventude, que era um movimento contra o regime de segregação racial na África do Sul. Foi preso por 27 anos e, após ser liberto da prisão, tornou-se presidente do seu país. Sua luta pela igualdade, pela liberdade e pelo fim do *apartheid* rendeu-lhe também reconhecimento internacional e o prêmio Nobel da Paz em 1993.

Em sua trajetória, ocupou a posição de oprimido e lutou, sem violência, pela restauração da humanidade sua e de seu povo e, conforme as lições de Paulo Freire, sua luta não-violenta representou inclusive a restauração da humanidade dos opressores. Ou seja, Mandela não desejava ocupar a posição dos opressores a fim de agir como eles, pelo contrário, sua luta era para o resgate da dignidade humana, seja do oprimido, seja do opressor. A liberdade, portanto, deve ser uma conquista de todos e para todos, opressores e oprimidos – a libertação do estado de opressor e a libertação do estado de oprimido – pois para Freire (1987, p.15) “ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.”

Na reflexão ainda sobre a ação do oprimido e a pedagogia libertadora, Paulo Freire também chama a atenção para um aspecto referente à posição assumida pelo oprimido na busca pela libertação, o qual tende a agir como o próprio opressor, pois o seu testemunho de humanidade é formado na realidade da existência de apenas o opressor e o oprimido. Esse comportamento do oprimido, portanto, decorre de sua experiência de vida, a qual Freire (1987, p.16) denomina ““aderência” ao opressor” (grifo do autor), não pelo fato de o oprimido admirar o opressor, mas pelo fato de o oprimido estar imerso na realidade opressora. Daí decorre a contradição existente na dicotomia opressor / oprimido.

Diante dessa realidade, Freire afirma que a busca pela libertação, a qual procede do oprimido, somente terá sentido se este agir na busca pela libertação não somente do oprimido, mas também do opressor, como no exemplo de Nelson Mandela.

A necessidade de superar a situação opressora pode, conforme Freire, esbarrar na situação do “medo da liberdade” (FREIRE, 1987, p.16), pois o oprimido comporta-se segundo o que fora prescrito pelo opressor, ou seja, o oprimido age orientado por uma pauta que não é sua, mas sim imposta pelo opressor. Deixar de viver sob essa sombra implica em agir com autonomia e, conseqüentemente, com liberdade, e esta exige uma busca constante e permanente. Daí se mostra a complexidade em superar a situação opressora: o oprimido pode passar a opressor, o que não é o ideal; pode se manter na condição de oprimido porque estão imersos nas pautas prescritas pelos opressores, imputando-lhe o medo da liberdade; ou, o que faz sentido à busca pela liberdade, à busca pela humanização, libertar-se da condição de oprimido sem tornar-se opressor e libertar o opressor da sua condição opressora.

A não liberdade traz consigo a desumanização do ser, a perda da autonomia e da autenticidade como entes, como membros de uma comunidade e coloca o oprimido em dualidades que o fazem, segundo Freire (1987), querer ser, mas temer sê-lo; agirem por si próprios ou pelas prescrições impostas; expulsarem ou não o opressor que existe dentro de si; desalienarem-se ou manterem-se alienados; agirem ou serem coagidos; atuarem de maneira contrária aos opressores sem se tornarem igualmente opressores; terem a própria voz ou reproduzirem a voz dos outros. Por outro lado, a superação dessas dualidades traz ao mundo um homem renovado, que não seja opressor nem oprimido, mas um homem em libertação, pois o homem consciente de sua condição de oprimido e que busca sua libertação estará em “processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p.22).

A pedagogia do oprimido, com vista a uma pedagogia realmente libertadora, é a pedagogia dos homens que se esforçam em se libertar, sabendo-se oprimidos. Por essa razão, a pedagogia aqui apresentada por Freire não pode ser elaborada, tampouco praticada pelos opressores, pois estes fazem dos oprimidos seus objetos, inaugurando o desamor, o terror, a tirania, o ódio, a força por meio de uma falsa generosidade. Dessa maneira, o opressor, que proíbe o oprimido de ser, também não pode ser. Nas palavras de Freire (1987, p.23):

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra

infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.

A luta do oprimido, para ter realmente sentido, deve ocorrer para superar a contradição em que se encontram oprimidos e opressores, fazendo surgir um homem não mais opressor e não mais oprimido, fazendo surgir, portanto, homens em processo de libertação.

Retomando esse assunto sob o ponto de vista da educação escolar, o professor deve conscientizar-se de que a escola exerce papel de fundamental importância na busca pela liberdade, e que o seu labor tem igual valor nessa busca, pois “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (FREIRE, 1987, p.79). A escola faz parte de um todo social, e o professor é parte integrante desse todo. Portanto cabe ao professor servir-se de auxílio para que se construa uma sociedade que saiba pensar criticamente sobre si própria; cabe ao professor, na prática pedagógica, não atuar de maneira impositiva, valendo-se de sua posição hierárquica, pois, dessa maneira, ele estaria vestindo-se do papel de opressor, o que não condiz com uma educação mais humanizada e libertadora como propõe Freire, uma educação em que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p.70).

As experiências vividas pelos alunos devem ser valorizadas, pois elas são reflexos da realidade social de cada um deles, e, com certeza, essa realidade influencia na visão crítica do mundo. Essas vivências devem estar presentes em sala de aula a fim de não somente fortalecer a relação aluno/professor no processo de ensino e aprendizagem, mas também para enriquecer debates e conteúdos escolares. Por essa perspectiva, observa-se que não é o professor que detém plenamente todo o saber, há que se valorizar as experiências do aluno. Conforme Freire (1996), o professor aprenderá com o aluno enquanto o ensina, e o aluno ensinará ao professor enquanto aprende.

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (FREIRE, 1996, p.31)

Dessa maneira, o aluno se sentirá valorizado no processo de aprendizagem e se verá igualmente parte integrante de todo esse processo. O professor, conseqüentemente, precisa estar em constante atualização e reciclagem de sua prática pedagógica, a fim de se preparar e de saber lidar com esse novo ato de educar, promovendo maior interação entre ele e o aluno.

Assim, o professor torna-se mediador do conhecimento a partir do momento em que toma ciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12). Essa mediação do professor na construção do saber e na transformação do aluno é a missão do professor que, atualizado em sua disciplina, leva em conta, para o processo de ensino e aprendizagem, não apenas a questão conteudista da disciplina que leciona, mas considera as experiências do aluno, estimulando-o no processo de aprendizagem. Isso faz com que o professor encaminhe o educando na busca da sua libertação, já que aperfeiçoando a formação crítica do aluno, este tomará ciência da sua participação na sociedade, não mais aceitando as imposições do opressor. Além disso, uma educação que seja realmente libertadora não transformará o oprimido em opressor.

2.6. A Multimodalidade

Como o texto que dá base à produção textual dos alunos é uma História em Quadrinhos (H.Q.), é relevante tratar da multimodalidade presente em textos desse gênero.

Semioses diversas sempre existiram nas interações dos dia a dia. Isso revela que a comunicação é um processo que abrange variadas formas de linguagem materializadas nos diferentes gêneros textuais presentes na sociedade e que, apesar de haver maior foco na produção escrita, esta não é suficiente para abranger totalmente o uso da língua. Essas variadas formas de se expressar num ato comunicativo são denominadas de multimodalidade.

Um texto, mesmo verbal, contém diversos modos de comunicação. Selvatici (2007, p.1), a esse respeito, assevera que

Textos são, portanto, multimodais, ou seja, um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados.

Dionísio (2005, p.177), ao afirmar que “quando usamos uma linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais”, admite a existência de variadas formas de linguagem. E completa dizendo que a multimodalidade dos textos pode ocorrer numa conversa espontânea ou virtual, em textos manuscritos ou impressos e em textos veiculados através de computadores.

Além disso, para Dionísio (2005), o texto multimodal acontece em gêneros textuais falados ou escritos, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc” (DIONÍSIO, 2005, p.178). Bakhtin (1997), a respeito dos gêneros textuais, esclarece que suas ocorrências advêm da diversidade das atividades humanas, e afirma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Essas diversas formas de linguagem às quais são ancoradas nas maneiras de se comunicar e com as quais se tem contatos através dos diversos textos que circulam nas sociedades letradas são as que se denominam multimodais, ou seja, há que considerar que texto não é constituído apenas de palavras, mas de linguagem não-verbal também.

Socialmente, as interações, sejam elas orais ou escritas, ocorrem a partir de um gênero textual, visto que, conforme Bakhtin (1997), o falante manifesta sua vontade discursiva através da escolha de um determinado gênero textual. E, desse modo, a multimodalidade ocorre juntamente com os diversos gêneros presentes no dia a dia, nas atividades comunicativas, inclusive nas H.Q. – como no caso em estudo nesta pesquisa – nas quais, de maneira geral, as imagens e as palavras se relacionam e atribuem sentido às narrativas.

O uso de imagens é muito comum na leitura e na escrita. Os recursos visuais e verbais devem ser considerados partes que integram os gêneros textuais.

Assim, referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais. (DIONÍSIO, 2005, p.178)

A multimodalidade, portanto, ocorre à medida que o falante usa dos mais variados recursos verbais e não-verbais de que dispõe, segundo o seu conhecimento, a fim de harmonizar as interações comunicativas.

Diversas são as formas, diversos códigos podem atribuir sentido a um texto. Essas formas e códigos, segundo Tavares (2010) “podem ser gestos, imagens, letras diferenciadas”, os quais representam o aspecto multimodal de um texto. Em H.Q., geralmente, três modos de representação se integram para a construção do sentido da narrativa, são eles: o desenho, a palavra e a tipografia (DIONÍSIO, 2005, p.185).

3. METODOLOGIA

3.1. A pesquisa, o contexto e os participantes

A pesquisa aqui apresentada desenvolveu-se no Colégio Anacleto de Medeiros, que se situa em uma unidade prisional de regime fechado, cujos alunos, ora participantes desta pesquisa, vivem em regime de privação de liberdade. São alunos adultos que frequentam a série equivalente ao 8º ano do ensino fundamental na modalidade da EJA.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu a partir de atividades de leitura e retextualização e teve como instrumento de partida um material de campanha de combate ao mosquito *Aedes Aegypti*, que tem como objetivo conscientizar a população sobre a importância da prevenção da dengue e da *chikungunya*, produzido pela Secretaria Estadual de Saúde em parceria com a revista Coquetel. Esse material é uma revista de História em Quadrinhos com os personagens da “Luluzinha teen e sua turma”.

A atividade proposta apresenta cinco etapas, detalhadas no item 4.1 desta pesquisa, que consistem, resumidamente, em leitura e interpretação, retextualização e apresentação no evento Café Literário.

Como o intuito dessa pesquisa é analisar o processo de leitura e de produção textual, usando a retextualização como estratégia de incentivo à leitura e, também, como contribuição para a competência leitora do aluno, buscamos suporte teórico-metodológico: i) na *pesquisa-ação*, devido à possibilidade da contínua apreciação do processo de pesquisa e contínua observação do alcance dos objetivos; ii) na noção de *professor pesquisador* que, conforme Bortoni-Ricardo (2008), é o docente que alia a pesquisa à prática pedagógica; iii) no *paradigma interpretativista*, em que o pesquisador “procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.34); iv) e na *análise de conteúdo*, por ser um método de investigação que permite realizar inferências acerca dos dados coletados em conformidade com o contexto em que eles foram produzidos.

3.2. O Paradigma Interpretativista e a Análise de Conteúdo

O paradigma interpretativista está presente neste trabalho. Contrariando os preceitos positivistas de Auguste Comte (1798-1857), para quem as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e princípios epistemológicos que norteavam as ciências exatas, surgem, no início do século XX, críticas a Comte e a seus seguidores. A base argumentativa que sustentava essas críticas era, conforme diz Bortoni-Ricardo (2008, p.31), que “a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico”, ou seja, as práticas sociais não podem estar estanques da observação do mundo. Sendo assim, tratando-se de pesquisa na área educacional, é viável que se empregue os preceitos da pesquisa qualitativa, que se constrói em base interpretativista.

A pesquisa qualitativa não procura uma relação de causa e consequência para o fenômeno pesquisado, ela “procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Além disso, segundo o paradigma interpretativista, o pesquisador não é uma figura neutra no processo de pesquisa, mas sim, interage com a comunidade pesquisada para ampliar seu entendimento sobre o fato pesquisado, considerando a sua natureza social e temporal.

O interpretativismo, portanto, pressupõe a interpretação dos atos sociais a fim de entendê-los sob a perspectiva de um determinado contexto, sem a intenção de quantificar um fenômeno, mas sim descrevê-lo. Nesse sentido, voltando-se para o processo de leitura e produção textual, que são os temas investigados neste trabalho, a pesquisa qualitativa torna-se o melhor método de observação dos fenômenos pesquisados.

Nesse mesmo viés, a análise das retextualizações produzidas pelos alunos desta pesquisa ocorreu, também, considerando-se o método de investigação denominado Análise de Conteúdo, que é defendida por Bardin (2011) como um método empírico, em que as teorias científicas baseiam-se na observação dos fatos, o que torna a Análise de Conteúdo um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento. A esse respeito, Cavalcante et al (2014, p.13) afirmam:

A Análise de Conteúdo se constitui de várias técnicas onde busca-se descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a Análise de Conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

O fato de este trabalho ser uma investigação na área educacional – voltada para leitura e produção textual – justifica a pesquisa qualitativa aqui realizada, a qual não pode afastar-se da observação do mundo em seus eventos sociais, pois Bortoni-Ricardo (2008, p.31) já afirmara que “a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico”, buscando assim analisar e entender os fenômenos sociais em um determinado contexto. Nesse aspecto, para Oliveira (2008), a Análise de Conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (2008, p.570).

Dessa forma, a Análise de Conteúdo, como método de investigação, permite a realização de inferências sobre os dados coletados em conformidade com o contexto em que eles foram produzidos, permitindo, conseqüentemente, melhor apreciação dos textos feitos pelos alunos e como tais produções textuais podem influenciar na leitura que os alunos haviam feito anteriormente.

3.3. A Pesquisa-ação e o Professor-pesquisador

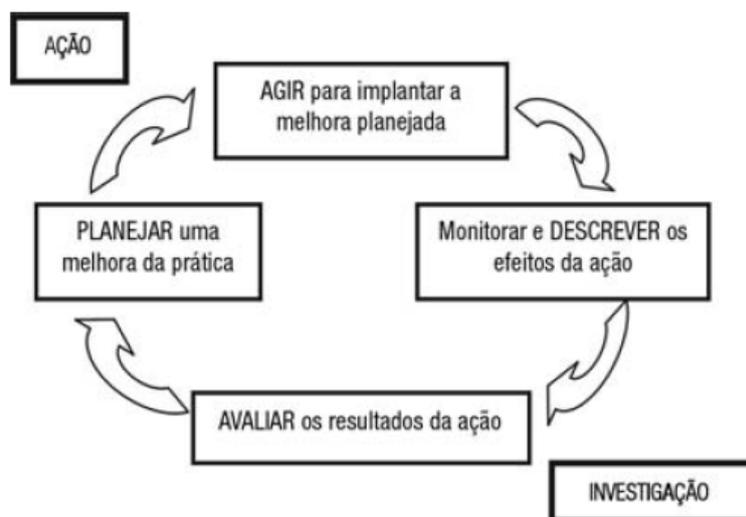
A fim de melhor acompanharmos o contexto pesquisado, a sala de aula com alunos adultos em regime de privação de liberdade, optamos pela pesquisa-ação, para manter uma contínua avaliação do processo e observar se os objetivos almejados são alcançados, respeitando, no entanto, os atributos específicos de cada aluno, pois, como se sabe, cada discente tem seu ritmo de aprendizagem. A escola, nesse aspecto, cobre-se de exímio papel social na formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, reconhecendo e respeitando os limites e as dificuldades de cada um e se colocando na posição de promotora de discussões, cujos participantes não são meros espectadores, são os professores e os alunos, os quais são peças fundamentais “dentro de um sistema chamado escola e sala de aula” (MANHÃS, 2009, p.53).

A pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, é o meio adequado à pesquisa que se relaciona com uma prática, pois cria a possibilidade de um processo de ação-reflexão-ação, o que faz com que o professor reflita sobre sua prática em sala de aula e faça mudanças necessárias que favoreçam o grupo pesquisado. Portanto, a reflexão é uma constante em todo o processo e uma vez que a pesquisa-ação prevê participação dos envolvidos nela – pesquisador e pesquisados – cabe ao professor atentar-se à receptividade e à opinião dos alunos sobre a atividade proposta para avaliar se a estratégia escolhida está sendo bem encaminhada.

O termo pesquisa-ação tem origem em trabalhos realizados por Kurt Lewin (1890-1970), cujas atividades buscavam soluções para problemas sociais. Nos idos do pós-segunda guerra, trabalhou para o governo norte-americano. Sua tarefa tinha como objetivo promover a mudança nos hábitos alimentares da população e mudança de atitudes dos americanos perante grupos minoritários, ou seja, sua aplicação era voltada para questões sociais, cujos valores voltavam-se para:

a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais.” (FRANCO, 2005, p.485)

A pesquisa-ação é um processo de investigação que segue um ciclo, através do qual é possível aprimorar a prática no momento em que se age no campo da prática e se investiga a respeito dessa prática. Tal processo inicia-se com a identificação do problema, seguida de planejamento para a sua solução, aplicação de estratégia e monitoramento das ações desenvolvidas e encerra com a avaliação dos resultados. Tripp (2005, p.446) apresenta um quadro que ilustra esse ciclo:



Nos dias de hoje, amplamente difundida no meio acadêmico, a pesquisa-ação é utilizada em várias áreas, inclusive na área educacional, visando à melhoria da prática pedagógica e docente. Portanto, por meio da pesquisa-ação, o professor pode refletir sobre sua própria prática e avaliar os aspectos positivos, para mantê-los, e os aspectos negativos, para modificá-los ou corrigi-los, o que torna a teoria e a prática partes que integram o exercício docente. A esse respeito, Tripp (2005, p.447) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e completa, afirmando que “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa”, ou seja, ela pressupõe que se mantenham tanto características da prática rotineira, quanto características da pesquisa científica.

Sobre o termo pesquisa-ação, há uma diversidade de conceitos, porém nenhum deles traz divergência de opiniões entre os teóricos, pois todos convergem para o

entendimento de que há que se refletir sobre a prática com o objetivo de encontrar a solução para um problema coletivo. Assim, Thiollen (1985, p.14) afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Engel (2000) conceitua a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que se opõe à pesquisa tradicional, porque propõe um maior engajamento dos participantes da pesquisa. Para esse autor, “a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (ENGEL, 2000, p.182), ou seja, trata-se de uma maneira de pesquisar em que o pesquisador é uma pessoa que deseja melhorar a compreensão sobre a sua prática.

No contexto educacional, a pesquisa-ação, portanto, possibilita ao docente observar e avaliar durante todo o processo como os alunos reagem às atividades propostas e, caso seja necessário, repensar a estratégia utilizada a fim de favorecer o processo ensino/aprendizagem.

O entendimento sobre teoria e prática proposto pela pesquisa-ação traz à tona a presença do professor pesquisador, definido por Bortoni-Ricardo (2008, p.32) como o “docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico” e completa:

Tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e do seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33)

Dessa maneira, o professor pesquisador é aquele apto a unir as atividades docentes com as atividades de pesquisa, é aquele profissional docente que não se coloca em uma posição passiva de mero usuário do conhecimento produzido por outrem, mas que se coloca a produzir conhecimentos partindo de sua realidade profissional, ou seja,

o professor pesquisador é um professor que tem comprometimento em refletir sobre sua própria prática, mantendo-se disposto a aderir novas ideias e novas estratégias, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008, p.46):

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática.

Além disso, como metodologia coletiva, a discussão e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida sempre farão parte da pesquisa-ação. Desse modo, são características da pesquisa-ação a inserção do pesquisador no meio pesquisado, a participação da população pesquisada na própria pesquisa e a transformação da realidade.

4. APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO

4.1. Leitura e retextualização do texto “10 Minutos contra a dengue e chikungunya”

A atividade foi realizada em sala de aula com uma turma de alunos adultos em regime de cárcere do 8º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, e se deu em cinco fases, quais sejam: leitura, discussão (oral), interpretação de texto (escrita), produção textual e apresentação dos textos no *Café Literário*.

A atividade partiu da leitura de uma campanha publicada no gênero História em Quadrinhos, intitulada “*10 minutos contra a dengue e chikungunya*” (anexo 1). Essa campanha é da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro e visa mostrar à população os riscos da dengue e da chikungunya, divulgando informações sobre a transmissão, o mosquito *Aedes Aegypti*, a importância do combate ao mosquito, como combatê-lo e como identificar os sinais e sintomas das doenças. Por meio de uma parceria com a revista *Coquetel*, a campanha foi publicada no formato de H.Q., com o mesmo título da campanha, que também circulou como panfleto, com os personagens da *Luluzinha Teen e sua turma*.

A narrativa é sobre cinco jovens que percebem a presença de mosquitos na escola em que estudam, momento em que surge a dúvida sobre ser o mosquito transmissor ou não da dengue. Eles resolvem, então, juntar-se a um mutirão de combate ao mosquito da dengue, denominado *10 minutos contra a dengue*. A partir daí o grupo aprende tudo sobre o mosquito e sobre a dengue e a chikungunya.

A primeira fase – leitura – foi feita com observação às ilustrações (cores e expressões físicas) e onomatopeias, já que se tratava de uma H.Q. A leitura foi primeiramente feita em voz alta pelo professor. Os alunos mostraram-se atentos e interessados. Depois, individualmente, cada aluno fez a sua leitura.

Na segunda fase da atividade, correspondente à discussão sobre o texto, abriu-se espaço para discussão sobre o tema e sobre a narrativa, momento em que se buscou

identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o assunto e se houve compreensão sobre o que fora lido. Nessa fase da atividade, pude observar que, apesar da ampla veiculação de informações sobre a dengue, muitas questões, sobretudo em relação à prevenção, eram ainda obscuras. Além disso, e ainda na fase de discussão, falou-se sobre cidadania e a realidade da prisão nesse contexto, ou seja, como contribuir na prisão para o combate ao mosquito da dengue. Eles lembraram que, devido ao escasso acesso à água para higiene, muitos apenados armazenam água em vasilhas e garrafas, as quais nem sempre têm tampa e que não são incomuns casos de dengue no presídio.

A terceira etapa, correspondente à compreensão, constou de atividade de interpretação de texto, cujas questões visavam avaliar o nível de leitura dos alunos, com perguntas em que as respostas estavam claramente expostas no texto e perguntas que exigiam realizar inferências e ativar o conhecimento prévio do aluno:

- 1) Em que época se passa a narrativa?
- 2) Em se tratando de dengue, por que é importante saber a época do ano?
- 3) Um dos alunos é picado por um mosquito. Em seguida, outro aluno sugere que se use um inseticida.
 - a) Para que serve um inseticida?
 - b) O inseticida resolveria o problema de mosquito na escola? Explique sua resposta.
- 4) A turma decide participar de um mutirão contra a dengue que ocorria no mesmo bairro da escola. Após serem aceitos no mutirão, um dos agentes pergunta – “O que vocês sabem sobre a dengue?” -, no entanto eles só sabiam que ela era transmitida por um mosquito. Na sua opinião, eles deveriam saber mais sobre a dengue? Por quê?
- 5) Explique a frase estampada na camisa do agente “10 minutos contra a dengue”.
- 6) Você já conhecia todos os sintomas da dengue apresentados pelo gibi. Comente sua resposta.
- 7) O agente afirma que o mais importante é a prevenção. Explique essa afirmação.
- 8) Como é possível executar as medidas de prevenção da proliferação do mosquito *aedes aegypti* no ambiente em que você vive?
- 9) Em que consiste o exercício de cidadania presente na atitude dos 5 jovens?

Na quarta fase, a etapa de produção textual/retextualização, os alunos foram orientados a produzirem textos sobre a dengue, mostrando como ocorre a sua

transmissão, quais as formas de prevenção, seus sintomas, enfim, tudo o que é relevante sobre o assunto “dengue” e que constavam na H.Q. “10 minutos contra a dengue e chikungunya”, para serem apresentados no Café Literário. Essa atividade ocorreu sob constante consulta dos alunos ao professor. A transformação de gênero ocorreu de original H.Q. para poemas e um texto expositivo, ou seja, o processo de retextualização, que nesta pesquisa se configura pela transformação de um gênero textual escrito em outro gênero textual escrito demandou mudanças linguísticas, sobretudo pelo fato de ser a H.Q. um gênero que carrega consigo marcas da oralidade por ser eminentemente escrito sob forma de diálogo, o que, geralmente, não ocorre em poemas e textos expositivos.

A quinta fase, ocorrida na tarde do dia 24 de novembro de 2015, deu-se no auditório do Colégio Estadual Anacleto de Medeiros, na presença do corpo docente e discente do colégio e de convidados – a assistente social do presídio e alunos dos cursos de pedagogia e de direito da UERJ. Os alunos leram seus textos – um texto expositivo e seis poemas, dentre os quais, um foi musicalizado em forma de baião e cantado com acompanhamento de violão.

Os textos foram produzidos em duas aulas. Cada aluno o fez individualmente retomando ora a leitura da H.Q., ora as atividades de interpretação do texto feitas na terceira fase da atividade de leitura e retextualização. De maneira geral, os alunos compreenderam bem a atividade e a realizaram com consciência e competência, pois a assimilação da mensagem contida na campanha contra a dengue e a chikungunya foi satisfatória.

Durante a atividade, no entanto, ocorreu não só consulta ao professor para sanar dúvidas referentes à ortografia e outras referentes ao gênero poema, mas também consulta aos colegas de classe que tiveram mais facilidade para realizar a tarefa. Com isso, pode-se observar preceitos construtivistas, apresentados por Vygotsky, em que o professor é visto como um facilitador, e o aluno, construtor do seu aprendizado, o qual aprende por meio de suas experiências, assimilando informações, aprendendo através de conversas com os colegas e com os professores. Como os participantes desta pesquisa são alunos adultos, com idades entre 25 e 38 anos, que apresentam desenvolvimento

mental completo, porém com capacidades de aprendizado diferentes, as considerações vigotskianas apresentadas foram feitas por analogia, visto que o estudo de Vygotsky ampara-se no aprendizado da criança conforme o seu desenvolvimento mental.

Durante a execução da tarefa das produções textuais, foi possível observar o processo de andaimagem que, segundo Wood et al (1976), é o apoio dado pelo par mais competente ao parceiro que ainda não consegue sozinho executar uma determinada tarefa, pois ao percorrer a sala a fim de verificar o desenvolvimento da atividade pelos alunos, foi possível notar algumas dificuldades, especialmente na divisão em versos, no entanto, ao mesmo tempo, pudemos verificar o empenho dos alunos mais aptos nessa tarefa orientando os alunos com dificuldades. Todavia, esse desafio em nada prejudicou a criatividade dos alunos e suas atenções às informações da H.Q. que deveriam constar de seus textos.

4.2. A Multimodalidade no texto “10 Minutos contra a dengue e chikungunya”

10 minutos contra a dengue e chikungunya, a revista em quadrinhos que serviu de ponto de partida para a produção textual dos alunos desta pesquisa, utiliza recursos de comunicação não verbais, conforme visto no item sobre multimodalidade e, de acordo com o que Dionísio (2005) expôs, “o desenho, a palavra e a tipografia” (2005, p.185), presentes nessa H.Q., interagem para a construção do sentido da narrativa. Logo na primeira página é possível observar os aspectos multimodais do texto (figura 1), que se dão por meio das imagens, do colorido, da letra diferenciada, dos diferentes tipos de balão, das expressões das personagens. Todos esses recursos não-verbais concorrem para atribuir sentido ao texto.



(figura 1)

Os balões retangulares na parte superior da página representam a narração da cena; os balões de fala, que têm setas direcionadas para as personagens, representam suas falas; as expressões faciais representam preocupação e atenção na primeira cena e dor na segunda cena; a letra diferenciada para representar a onomatopeia. Tudo isso, além de contribuir para a construção de sentido, chama a atenção do leitor.

Nas imagens a seguir, o leitor observa que o agente do mutirão contra o *aedes aegypti*, em vários momentos, fala e, ao mesmo tempo, aponta o dedo para cima, indicando ora orientação, ora advertência (figuras 2, 3 e 4). Tal gesto, muito comum nas interações reais de comunicação, representa a multimodalidade presente nas linguagens orais, as quais são auxiliadas com expressões faciais, timbres vocais etc.



(figura 2)



(figura 3)



(figura 7)



(figura 8)

Como se pode perceber, portanto, as variadas linguagens articuladas na H.Q. são recursos multimodais que conduzem o leitor ao maior aproveitamento da leitura. Cabe ao leitor, em contrapartida, observar que existe relevante quantidade de informação que não é expressa por meio de palavras. Nesse gênero textual, é indispensável o uso multimodal da língua para a contextualização da narração, o que viabiliza a constituição de um todo comunicativo, a fim de que o leitor construa o sentido do texto e, a partir daí, interaja melhor com o texto.

5. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A análise das retextualizações dos alunos, em que houve a mudança do gênero textual H.Q. para poemas e um texto expositivo, revela que os alunos conseguiram compreender bem a mensagem da H.Q. *10 minutos contra a dengue e chikungunya* e partiram de elementos do texto original, tanto da parte verbal como da parte não verbal, para criarem os novos textos, inserindo nestes não só aspectos relevantes apresentados no texto original, mas também as suas impressões sobre o mundo, influenciados por suas experiências pessoais. Isso demonstra que houve, como apontado por Koch (2014), interação entre o leitor e o texto, permitindo assim a inserção dos conhecimentos que os alunos adquiriram pelas práticas sociais. Para Marcuschi (2008, p.230), essa ocorrência revela “um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”, pois os discentes relacionaram suas experiências prévias à narrativa da H.Q. e aos seus textos.

A esse respeito, Koch (2014) afirma que a leitura, como atividade de interação, deve ser realizada baseando-se nos elementos que se encontram na superfície do texto, na sua maneira de organização e nos saberes interiorizados no texto, por isso é importante levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, os quais vão muito além do que os meros conhecimentos acerca do código linguístico usado no texto. Esse preceito remete ao postulado por essa mesma autora ao versar sobre a concepção de língua com foco no leitor, que tem atuação ativa diante do texto e com este ele interage a fim de construir o sentido do texto, pautando-se não só em elementos presentes na composição textual, mas “de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH, 2014, p.11).

Dessa forma, seguem as retextualizações e suas respectivas análises:

Texto 1

A Dengue

Eu aprendi que a dengue é uma doença que é transmitida pelo mosquito aedes aegypti através de sua picada.

O mosquito não escolhe raça, cor, credo, religião e nem faz divisão entre crianças e idosos, ele pica quem *tiver* na frente, deixando a pessoa com o vírus da dengue.

Esse mosquito é originário da África, ele é preto e com manchas brancas no corpo e nas patas, sendo assim, fácil de identificá-lo.

Os sintomas da dengue são febre, dor de cabeça, dores no fundo dos olhos e nas articulações, fraquezas, náuseas e manchas vermelhas na pele.

E também tem a dengue hemorrágica que é muito pior do que a dengue simples, pois a dengue hemorrágica pode levar a pessoa à morte.

Esse mosquito também transmite para as pessoas a febre chikungunya, que também é muito perigosa.

E lembrando que a prevenção dessas doenças é muito importante, pois não há vacina contra elas.

O modo de prevenção da dengue é não deixar água parada em recipientes como vasos de planta, pneus, calhas e até mesmo em lixos. Se tiver plantas com pratinhos no vaso, coloque areia neles até a borda para não acumular água. Para prevenir que o mosquito se prolifere, é preciso apenas 10 minutos por semana.

Fim!!!

O aluno escreveu um texto expositivo e, de maneira geral, preocupou-se em apresentar toda informação que obteve sobre a dengue que estava linearmente expressa no quadrinho. No segundo parágrafo, escreve que “o mosquito não escolhe raça, cor, credo... idosos”, partindo da própria observação dele segundo o que leu na H.Q., apesar de essa informação não constar explicitamente no texto original. Claramente o aluno associou seu conhecimento ao que fora lido na H.Q., o que confirma o que diz Applegate et al (2002, p.174) “Bons leitores relacionam experiências prévias ao texto”. E se pode também observar a carga social nesse trecho, proveniente de uma sociedade excludente, que faz inúmeras distinções e marginaliza os menos favorecidos, realidade, com certeza, vivida pelo aluno em sua vida antes do cárcere.

Vygotsky (1991) defende que o indivíduo não seja estudado de maneira estanque do seu meio social. Esse preceito pode ser observado no que se refere ao uso da linguagem, que tem a ver com a influência do perfil social, como na frase “ele pica quem *tiver* na frente” (grifo meu), expressão muito comum usada por moradores de comunidades ao se referirem às incursões policiais que geram vítimas mesmo que estas

não tenham envolvimento com o crime. Esse trecho do texto do aluno remete à *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, no sentido de que o opressor, o Estado caracterizado pela força policial, usa a força a fim de mostrar-se dominante perante o oprimido, o morador de comunidade carente.

Texto 2

A DENGUE CRESCE EM NOSSO MEIO

A dengue cresce em nosso meio
E muitos não sabem de onde veio.
Veio daqui, veio de lá.
Vamos todos juntos correndo
E vasculhando nosso lar
Pegue o pneu, olhe a piscina
Achamos a dengue dentro da latinha.

Achamos ele crescendo
O local parece uma praia no verão de dezembro
Larva fêmea e larva macho todos parecem iguais
Mas não é o que eu acho
Pensei que estavam se banhando
Mas estavam se multiplicando
Não tinha cerveja, nem camarão
O que estava na moda
Era o plano para contaminar a população.

Então coloquei o ouvido perto da latinha
E ouvi, todas elas diziam: o plano é um só,
Nos escondemos e procriamos
Pra sair num bando só
Então vamos lá contaminar
Com dores de cabeça, hemorragia e muita fraqueza.

Na luz do dia, outros diziam “como vamos fazer,
picamos eles ou vamos morrer?”
Sim, vamos picá-los o máximo possível
Pegando o sangue
Como prova de mosquito.
Eu sou o primeiro, quem me segue?
Zuummmmm!!
Vamos picá-los!

O aluno criou um poema cujo tema central é a proliferação do mosquito transmissor, aspecto preocupante abordado na H.Q. Ele interage com o texto original,

pois não apenas decodificou o código linguístico, mas levou sua experiência de mundo, conforme pondera Santos, Riche e Teixeira (2013) e Koch (2014) ao fazer referência ao verão, período de maior transmissão da dengue, incluindo elementos como “praia”, “cerveja”, “camarão”. Além disso, o aluno criou uma narrativa em versos e estrofes e, na última estrofe, há a revelação de um *mosquito-líder* que incita os demais a picarem os humanos como forma de defender-se, ou seja, ele construiu um sentido aos ataques do *aedes aegypti* que condiz com sua realidade social de ter que se defender, atacando. Nesse trecho, há presente o postulado por Freire (1987), posto que o oprimido tenta impor-se sobre o opressor, visto que a imagem proposta pelo aluno no poema é análoga às incitações públicas, as quais vemos amplamente na imprensa, com protestos em vias públicas e danos ao patrimônio público ou particular, quando algum morador de comunidade é vitimado pelo Estado.

Em atitudes assim, o oprimido age como o opressor, no entanto Freire (1987) alerta que o oprimido na busca por sua liberdade, por sua humanidade, não deve se tornar opressor daqueles que praticam a opressão, e que a luta do oprimido para resgatar sua humanidade só terá sentido se este não se colocar, nem idealistamente, nem de fato, na posição de opressor dos opressores, visto que, na verdade, o que cabe ao oprimido é o resgate de sua humanidade e também a humanidade do opressor, pois esta é a vocação de ambos.

Texto 3

RAP DA UNIÃO TODOS CONTRA A DENGUE

Fala ae, minha galera, o inverno já passou
Não demorou muito e esse mosquito já chegou.

Vamos todos trabalhar, vamos todos guerrear
Esse mosquito é do mal ele se acha o maioral
Oh meu amigo, minha amiga vamos todos nos unir,
vamos todos prevenir.

Oh seu borracheiro, cubra bem esses pneus
Pois esse mosquito não gosta de você
Nem muito menos do Irineu
Minha vizinha, fica ligada, vamos todos trabalhar
Dona Maria, fecha bem essa caixa ou ele pode te picar.

Todos trabalhando, todos guerreando

Vamos trabalhar, vamos guerrear.

Então, minha galera, o recado já tá dado
 Conto com sua ajuda pra não ficarmos internados
 Agradeço a sua ajuda, agradeço a sua atenção
 Pois o recado é para todos sem exceção.

O recado é para todos. Fica ligado!

Este poema (ou rap, como figura no título) traz consigo a mensagem de que todos têm que colaborar para prevenir a dengue, assim como na H.Q. em que os alunos participam de um mutirão a fim de combater o mosquito transmissor da dengue. Essa característica é bastante para conferir ao novo texto o caráter de retextualização, pois houve a criação de um texto, o poema, com as informações de outro texto, a H.Q. Além disso, orientações de como prevenir a dengue e a proliferação do mosquito *aedes aegyti*, fornecidas pela H.Q. expressas de modo verbal e não verbal, estão no texto produzido pelo aluno: “Oh seu borracheiro, cubra bem esses pneus”; “Dona Maria, fecha bem essa caixa ou ele pode te picar”.

Essas orientações que o aluno reproduziu em seu texto mostram que a sua leitura foi, segundo Koch (2014), uma leitura de mera decodificação daquilo que fora feito pelo emissor, que o receptor a faz com base em seus conhecimentos sobre o código utilizado, cabendo ao leitor somente reconhecer os sentidos das palavras em sua linearidade, pois esse tipo de leitura visa reconhecer as informações que se encontram na superfície do texto. Applegate et al (2002) chama de linear esse tipo de leitura, pois o aluno manteve-se nas informações que estão na superfície do texto original. No entanto, segundo Gerhardt et al (2015, p.183) a leitura linear é “uma ação cognitiva importante no processamento geral da leitura”, pois, a partir dela, o aluno pode desenvolver leituras mais aprofundadas, o que, conseqüentemente, favorece à compreensão.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse texto tem relação com o uso linguístico. A expressão “fica ligado”, que significa *ficar atento, prestar atenção*, é originária de comunidades carentes e é uma gíria muito comum no presídio. Esse uso linguístico mostra interação do leitor com o texto original. Outro aspecto linguístico interessante é a associação “trabalhar”/“guerrear” (1º verso da segunda estrofe),

“trabalhando”/“guerreando” (1º verso da quarta estrofe), verbos que imprimem sentidos bem distintos, mas no texto do aluno, trabalhar é o mesmo que guerrear.

Essas escolhas linguísticas mostram que o aluno não se manteve apenas na linearidade do texto, o que confirma a importância da leitura superficial exposta por Gerhardt et al (2015), e mostra também que o aluno, como ente social, interagiu com o texto, não apenas decodificando-o, mas, a partir dele, realizou inferências e fez assimilações. Nesse sentido, em Santos, Riche e Teixeira (2013, p.41) expõem que “aprender a ler, (...), é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito”.

Texto 4

O MOSQUITO DA DENGUE

O mosquito da dengue
É de origem africana
Quando alguém é picado
Fica de cama

O mosquito tem menos de um centímetro
De cor escura, com manchas brancas
Se nós deixarmos ele à vontade
Se torna um grande risco à sociedade

É muito interessante a sua forma de transmissão
Você não pode perder a atenção
O mosquito pica uma pessoa doente
E depois pica uma outra
E na mesma hora ela é contaminada.
Mas isso só pode acontecer
Se sua caixa d’água estiver destampada.

Eu aconselho vocês a fazerem uma reunião
Chamem seus amigos
E promovam um mutirão.

O poema faz descrição do mosquito *aedes aegypti*, informa a maneira como a doença é transmitida e como ocorre a proliferação do mosquito e propõe, conforme a H.Q., um mutirão contra o mosquito da dengue. Para isso, o aluno fez um tipo de leitura linear, superficial do texto que, conforme Applegate et al (2002) e Koch (2014), aponta apenas informações explícitas do texto original. No entanto, o aluno interage com o

texto fazendo inferência, pois ele chegou a uma conclusão lógica a partir da leitura da H.Q, a de que “se deixarmos ele (o mosquito) à vontade/ se torna um grande risco à sociedade”. Essa informação não figura explicitamente no texto original, mas isso não impede que o aluno faça dedução diante dos dados apresentados.

Applegate et al (2002) denomina esse tipo de leitura como de “alto nível inferencial”, pois o aluno vincula conhecimentos prévios às ideias do texto e chega a uma conclusão lógica. Segundo o que postula Piaget (1949), o discente há que se comportar de maneira ativa perante a educação com o objetivo de reconstruir o conteúdo ensinado, não simplesmente recebendo-o de maneira pacífica. E foi exatamente isso que o aluno fez nessa retextualização da H.Q., ele acrescentou perfeitamente uma informação por meio de inferência, associando, inclusive, a leitura do texto ao seu conhecimento de mundo. Essa perspectiva é também encontrada em Koch (2014) para quem a leitura não deve apenas se basear nos elementos que se encontram na superfície do texto, nem na sua maneira de organização, mas na ativação de saberes no interior do texto e na consideração a experiências e aos conhecimentos do leitor. Essa percepção também encontra amparo em Marcuschi (2008) ao versar que habilidade, interação e trabalho são exigências do ato de compreender através da leitura.

Texto 5

COMBATE FATAL

Aedes Aegypti transmite a dengue
Ele é de origem africana
Que assombra todo mundo
Até mesmo os bacanas.

Seus sintomas são diversos
Pode nos levar à morte
Se nós não nos prevenirmos
É tentar contar com a sorte.

O mosquito é transmissor
Dessa tal enfermidade
Que ataca em todo canto
Nas roças e nas cidades.

A medida a ser tomada

Para extirpar este mal
 É evitar água parada
 E lixo pelo quintal.

Se o mosquito picar
 Alguém já infectado
 E depois picar você
 Vai estar contaminado.

Por isso pondera agora
 O que você está lendo
 Contribua com a escola
 Na luta contra o mosquito
 Para dissipar o vilão
 Chamado aedes aegypti.

O poema contém 6 estrofes assim distribuídas – 5 estrofes de 4 versos e 1 estrofe de 6 versos. As estrofes de quatro versos apresentam rimas cruzadas, no esquema ABCB; a estrofe de 6 versos apresenta dois versos com rima cruzada e os demais são versos brancos. As informações sobre o mosquito, a doença, a transmissão e prevenção foram bem aproveitadas. Observa-se a influência da vivência com diferenças sociais na expressão “os bacanas” em relação à parte da sociedade mais provida de bens e também no verso “é contar com a própria sorte”. Esse uso linguístico além de revelar o caráter de interação entre o texto e o leitor asseverado por Koch (2014), por Marcuschi (2008), Applegate et al (2002) e Piaget (1949), reforça a teoria de Freire (1987) sobre a existência do opressor e do oprimido, pois, se existem “os bacanas”, que são as pessoas providas de recursos financeiros, existem também os “não bacanas”, os desfavorecidos financeiramente; e “contar com a própria sorte” é uma experiência vivida diariamente pela classe oprimida.

Quanto à parte linguística, outro aspecto importante a ser observado é o uso de vocábulos não muito usuais – “enfermidade”, “extirpar”, “dissipar” e “pondera” –, isso revela que o aluno em questão já mantém uma prática leitora e consegue aplicar um vocabulário mais aprimorado ao seu texto. Isso é o que Piaget (1979) versa sobre assimilação e acomodação, pois nesse caso fica evidente que o aluno associa o que já carrega consigo à nova informação e, conseqüentemente, reconstrói o seu próprio saber, o que corrobora com a noção piagetiana de que a aprendizagem acontece devido à interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Texto 6**A DENGUE PARODIANDO “TREM DAS 7”**

Oi, oi a dengue
 Vem surgindo de trás das montanhas (de água)
 Oi a dengue
 Vê, é o sinal

Quem vai se tratar?
 Quem vai se prevenir?
 Quem vai ficar?
 Quem vai partir?

O mosquito é preto e branco
 Ele só vem no verão
 Eu já matei o último que tinha...
 Aqui no *Galpão, no Galpão.

Quem vai se tratar?
 Quem vai se prevenir?
 Quem vai ficar?
 Quem vai partir?

O mosquito é preto e branco
 Ele só vem no verão
 Eu já matei o último que tinha...
 Aqui no Galpão, no Galpão.

**Galpão – “Galpão da Quinta”, alcunha do presídio onde esta pesquisa foi realizada.*

O poema mantém um duplo diálogo: um com a H.Q., que resulta na retextualização com informações implícitas do texto original; outro com a canção *Trem das sete*, de Raul Seixas, resultando numa relação intertextual.

Na retextualização, o aluno se preocupou mais com a estética, proveniente da relação intertextual, do que com as informações sobre o mosquito, mas consegue transmitir, mesmo que implicitamente, aspectos importantes apresentados no texto original, que é característica da retextualização. Assim, onde se lê “Quem vai se tratar?/Quem vai se prevenir?”, percebe-se que há referência à importância da prevenção, item bem explorado na H.Q.; e em “Quem vai ficar?/Quem vai partir?”, refere-se à gravidade da doença que pode levar à morte, mostrando uma leitura em “alto

nível inferencial” (APPLEGATE, 2002), pois vincula conhecimentos prévios com as ideias do texto, além de prever ações futuras àquelas do texto.

Pode-se dizer, também, que aqui está presente o postulado piagetiano sobre assimilação e acomodação, uma vez que o aluno mostra que interage o novo objeto – a narração da H.Q. – com aquilo que já carrega consigo – a canção “Trem das 7”, de Raul Seixas – e reconstrói o seu conhecimento – a retextualização ‘Dengue parodiando “Trem das 7”’.

Texto 7

CORDEL DA DENGUE

Muito cuidado com o mosquito
 Ele é um bicho muito atrevido
 Não fique aí de “bobera”
 Ele vai te dar uma “rastera”
 Se ele te der uma picada
 Você fica adoentado
 E sua vida enrolada.

Adoentado você fica de cama
 Sem poder levantar
 Daí você vai faltar a escola
 Nem vai poder jogar bola
 As “articulação” fica doendo
 Os “olho” ardendo
 Até parece um veneno.

Muito cuidaaaaaado com o mosquito!

Esta é uma produção coletiva, todos participaram citando um ou mais versos, ou inserindo uma palavra, uma rima, tudo isso com base nas informações apreendidas na H.Q., principalmente as que se referem aos sintomas da dengue, a fim de manter o caráter de retextualização nessa produção textual.

Nessa tarefa, a produção textual coletiva, fica evidente o postulado por Vygotski (1991) acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que o indivíduo em nível de desenvolvimento potencial busca solucionar “problemas sob a orientação de

um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p.97), o que remete ao conceito de andaimagem (*scaffolding*), defendido por Wood et al (1976), que consiste no apoio dado pelo indivíduo mais competente àquele que sozinho ainda não consegue efetivar uma tarefa. Dessa forma, após explicação do professor sobre o gênero em que deveriam produzir o texto e com apresentação de exemplos, os alunos que se sentiam menos capazes procuravam apoio em alunos mais capazes e com o professor, não em busca de respostas prontas, mas de direcionamentos para contribuírem com a produção final do texto, isso fez com que todos participassem dessa produção textual cada um dentro do seu nível de desenvolvimento.

O título classifica o texto como cordel, devido a sua estrutura ser próxima da literatura de cordel, um tipo de poema popular muito comum no nordeste brasileiro. Este poema, então, é composto por estrofes de sete versos, estrutura comum nos cordéis; na primeira estrofe, a rima é emparelhada⁸ nos quatro versos iniciais e interpolada⁹ nos versos finais; a segunda estrofe inicia-se com dois versos brancos, ou seja, sem rima, e, na sequência, os versos apresentam rimas emparelhadas. Assim como os cordelistas que recitam seus versos de maneira melodiosa e cadenciada, este texto foi musicalizado na forma de *repente* e apresentado no *Café Literário*, cantado pelos alunos e com acompanhamento de violão.

Analisando, de maneira geral, as retextualizações e as comparando, nota-se forte influência social sobre a linguagem, caracterizada pela escolha vocabular que, em maioria, remete à convivência em comunidades mais carentes, cujo linguajar é característico de indivíduos com baixa escolaridade, com exceção, neste caso, do texto 5, em que o aluno mostrou-se mais articulado na escolha lexical.

Os textos mostraram que os alunos mesclaram o uso de estruturas oracionais simples e compostas, predominantemente em ordem direta, desenvolveram seus textos de forma coesa e coerente, concatenando as situações e os fatos expostos, apesar de o gênero poema permitir maior abstração, e mostraram bom nível de informatividade.

⁸ *Rima emparelhada* apresenta o esquema **aabb**.

⁹ *Rima interpolada* apresenta o esquema **aba**.

É possível notar, também, que os alunos além de captarem as informações contidas na superfície do texto original, a H.Q., conseguiram realizar inferências e fazer relação com as suas experiências de vida, o que favorece à melhoria na leitura e, conseqüentemente, à melhoria nas produções textuais e à promoção do incentivo à leitura, uma vez que o aluno não mais se colocando numa posição passiva perante o texto, sente-se estimulado a praticar mais leituras.

Outro aspecto que merece destaque é a importância da sequência didática para a execução da atividade de retextualização apresentada na seção 4.1 desta pesquisa – *leitura, discussão, interpretação/compreensão e produção textual/retextualização* –, pois, se o objetivo é fazer com que o aluno faça leitura adequada de um texto e a partir deste produza outro texto em outro gênero textual com informações do texto original, a fim de que o aluno, percebendo-se participante ativo na construção do sentido do texto, estimule-se a praticar mais leituras, é preciso que haja uma orientação didática que auxilie o aluno e reforce a ideia de leitor como construtor do sentido do texto.

Os aspectos linguísticos analisados nas produções textuais dos alunos comprovam a viabilidade do trabalho com retextualização em sala de aula de escola em ambiente carcerário a fim de incentivar a leitura e promover o aperfeiçoamento dos textos produzidos pelos alunos, o que satisfaz não só aspectos teóricos relativos à leitura e produção textual, mas também aos aspectos legais que envolvem a leitura em ambiente prisional.

Retomando o posicionamento do STJ, que é favorável ao incentivo da leitura e da produção textual no âmbito prisional, a leitura é atividade capaz de diminuir o tempo ocioso do preso, pois ocupará a mente deste não com coisas vãs; é capaz de reduzir a reincidência em crimes, pois o acesso à cultura promovido pela leitura torna o indivíduo mais sensível e mais consciente de sua função no mundo; e capaz de restaurar a autoestima cidadã do preso, uma vez que a leitura e a produção textual compreendem atividades que exigem do indivíduo efetiva participação, o que contribui para o desenvolvimento, a aquisição de conhecimento, conforme o Informativo 564/2015 do STJ.

Promover a leitura em ambiente carcerário e incentivá-la está em consonância com artigo 3º, III, da Resolução nº 2/2010 do CNE, que prevê o “fomento à leitura” como uma das orientações para a oferta de educação a jovens e adultos nos estabelecimentos penais, cujo objetivo é o crescimento intelectual e o desenvolvimento do raciocínio crítico sobre o mundo. No texto 1, por exemplo, o aluno inicia sua produção textual com o trecho “Eu aprendi que...”. Essa expressão confirma toda expectativa acerca dos benefícios da leitura, pois mostra que o discente assimilou um conhecimento, de tal maneira que o leva a afirmar que ele aprendeu. Fato esse que se confirma no decorrer do seu texto, em que o aluno expõe de forma objetiva as principais informações do texto original e associa a essas informações o seu conhecimento prévio e faz inferências sobre a leitura.

A leitura é atividade reconhecidamente importante na sociedade e se cobre de grande relevância para o processo de reintegração social do preso, tanto que existem discussões sobre a criação de projeto de remição de pena pela leitura. A Lei 12.433/2011 alterou o art. 126 da LEP/84 e garantiu a remição pelo estudo, porém o CNJ e o DEPEN do Ministério da Justiça, após essa alteração, estenderam o entendimento de remição de pena sobre o estudo e criaram a Portaria Conjunta 276/2012 a fim de Disciplinar o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal.

Nesse mesmo sentido, o STJ, por meio do Informativo 564/2015, admite a atividade de leitura para fins de remição de parte do tempo de execução da pena, entendendo que, por analogia ao disposto no artigo 126 da LEP/84 - “o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” –, é possível admitir esse benefício uma vez que o estudo está estritamente ligado à leitura, como demonstra a atividade pedagógica aplicada nesta pesquisa e os textos produzidos a partir dessa atividade, em que uma tarefa escolar serve, ao mesmo tempo, de incentivo a leitura, de promoção de leitura mais competente e de estímulo à produção textual. Isso confirma o pressuposto pelo STJ que conclui que a leitura é atividade que diminui a ociosidade dos presos, contribui para a restauração da autoestima e estimula o bom comportamento do apenado e a sua readaptação ao convívio em sociedade.

No Estado do Rio de Janeiro, o amparo legal que regulamenta a remição de pena através da leitura é muito recente, criada em julho de 2016, através da Resolução SEAP nº 621, no entanto, independente dessa resolução, a atividade com leitura na escola em que esta pesquisa se realizou é praticada com vistas a formação de novos leitores e a desenvolver não só a competência leitora dos alunos, mas também estimular a produção textual, e oferecer ao preso oportunidade de ter acesso à educação e à cultura, elementos importantes para consolidar a autoestima cidadã e para a formar cidadãos críticos, sabedores de que viver em sociedade prevê não apenas o gozo de direitos, mas também praticar deveres para o convívio social mais consciente e harmonioso. Isso é possível, pois o indivíduo percebe que ao interagir com o texto, seja por meio de inferência, seja por meio de inserção de seus conhecimentos prévios, ele sai da condição de exclusão e se sente parte atuante da sociedade, com a qual ele deve interagir de maneira harmoniosa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização deste trabalho, a pesquisa-ação demonstrou-se bastante adequada, pois possibilitou um melhor acompanhamento do contexto pesquisado e facilitou a contínua avaliação do processo de pesquisa, uma vez que prevê participação dos envolvidos, quais sejam: pesquisador e pesquisados. Além disso, a pesquisa-ação, baseando-se no entendimento sobre teoria e prática, revela a importância da figura do professor pesquisador, definido por Bortoni-Ricardo (2008, p.32) como o “docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico”, o que possibilita ao professor aperfeiçoar-se profissionalmente, pois, dessa maneira, o professor compreenderá melhor o processo de ensino e de aprendizagem e o seu papel de mediador do conhecimento.

Sendo assim, através desta pesquisa, pudemos demonstrar a utilização da retextualização, definida por Dell’Isola (2007, p.38) como a passagem “de um gênero textual para outro gênero textual”, como estratégia de incentivo à leitura e como agente viável para a formação de leitores competentes. A esse respeito, a análise dos textos elaborados pelos alunos mostra que, mesmos que uns alunos tenham feito uma abordagem mais aprofundada do tema que outros, o processo de retextualização fê-los realizar leitura mais atenta e interessada do texto original, o que desperta o interesse pela leitura, pois o aluno, dessa forma, não se vê numa posição distante do texto, mas sim percebe que suas experiências de vida e seus conhecimentos de mundo podem fazer parte do texto.

Esse despertar do interesse pela leitura faz o aluno praticar mais leitura, desenvolvendo a competência leitora e habilidade para produzir textos, além de formar um indivíduo que consiga observar e compreender o mundo em que vive e, levando em consideração que os indivíduos desta pesquisa são alunos em privação de liberdade, a leitura leva ao desenvolvimento de uma consciência cidadã, capaz de promover a sua reintegração plena à sociedade, visto que as prisões, apesar de serem eleitas como locais de correção a quem está em conflito com a lei, não eliminam o sentimento de exclusão social, de marginalização.

Cabe ressaltar que todas as atividades de leitura e de produção textual foram realizadas em sala de aula, o que reforça a atuação do professor como mediador do conhecimento e a importância da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização dos preceitos da Análise de Conteúdo foi um excelente suporte na apreciação das retextualizações produzidas pelos alunos e permitiu, também, observar como a leitura do texto base – *10 minutos contra dengue e chikungunya* – foi realizada de maneira atenta. A Análise de Conteúdo propiciou a realização de inferências sobre os dados coletados segundo o contexto no qual ocorreram as produções textuais, o que permitiu, conseqüentemente, melhor apreciação dos textos feitos pelos alunos e como tais produções textuais foram influenciadas pela leitura que os alunos haviam feito anteriormente.

Outro aspecto relevante deste trabalho refere-se às leis, pois, como se pode observar, a educação, prevista pelo legislador constituinte e pela LDB/96, recebe amparo no âmbito prisional a partir de vários dispositivos legais, como, dentre outros, a LEP/84, a fim de que contribua para reintegração social do preso. Este, que vive em situação de privação de sua liberdade, não perde o seu direito à educação, sendo esta promovida com vistas ao desenvolvimento do apenado para que possa exercer harmonioso convívio social, a consciência de cidadania e o trabalho.

No entanto, observa-se que o mesmo Estado que dá garantias, nega ou negligencia essas mesmas garantias. Isso, conforme a teoria freireana sobre o oprimido, com certeza, é uma forma de opressão, porque mantém o indivíduo, o mais fragilizado da relação, em condição de vulnerabilidade, o que o torna oprimido, por ter que se sujeitar às imposições do outro, o opressor. Além disso, essa demanda afasta-se da libertação proposta por Paulo Freire, visto que o indivíduo vivendo sob limitações impostas por outrem tem impedido, ou dificultado, o resgate de sua humanidade, conseqüentemente, sua libertação também será comprometida.

O opressor, negando a humanização ao oprimido, também se encerra em processo de desumanização. Essa situação dá base a Freire (1987) ao afirmar que uma

pedagogia verdadeiramente libertadora “não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores” (FREIRE, 1987, p.21), pois isso seria uma contradição, frente aos seus interesses egoístas, por vezes disfarçados em falsas generosidades, tornando-se próprios instrumentos de desumanização.

Levando o postulado por Freire (1987) à realidade do contexto prisional, é possível perceber que a lógica opressora de manter o oprimido em tal condição apenas cria mais revolta no interno do sistema penitenciário, no caso, o oprimido, que, em consequência, ou quererá ocupar a posição do opressor para agir como ele, o que frustra a pedagogia freireana, uma vez que ao oprimido cabe o papel de “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p.15), humanizar-se e humanizar os opressores, pois conforme Freire (1987) a luta dos oprimidos só terá sentido a partir do momento em que os oprimidos não se sintam “idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 1987, p.15); ou o oprimido se sentirá dependente do opressor, correndo o risco de perpetuar a sua condição de oprimido, ou seja, não liberto, afastado de sua humanização, posto que sua libertação e humanização são negadas “na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p.14).

Os ideais freirianos aqui apresentados condizem com a realidade dos alunos em situação de cárcere, bem como dos profissionais que trabalham com educação em ambiente prisional. No caso daqueles, a opressão parte, como fora visto, de um sistema autoritário que, imbuído da função de ressocializar, oprime aqueles que estão sujeitos às suas ordens e imposições.

É importante destacar acerca do público carcerário brasileiro que o levantamento feito pelo INFOPEN demonstra que a condição de oprimido ocorre em tempo pretérito à situação de cárcere, visto que o perfil educacional da pessoa em privação ou restrição de liberdade no Brasil, apresentado em junho de 2015, revela que cerca de 53% desse público possui apenas o ensino fundamental incompleto e que desse percentual cerca de 56% são pobres, negros e em idade entre 18 e trinta anos, ou seja, mais da metade da população carcerária está em idade economicamente ativa, porém vive em condição de opressão que os fazem viver de forma marginalizada – baixa escolaridade, população

desfavorecida e desamparada pelo Governo. No entanto muito se discute não sobre a implementação de programas sociais que deem a essa parcela da população maior dignidade, para que saiam da marginalidade e tenham perspectiva de um futuro melhor para si e seus descendentes, pelo contrário discute-se a redução da maioria penal e legalização da pena de morte. Essas duas medidas seriam o *tiro de misericórdia*¹⁰ no oprimido, negando todo o potencial preventivo e remediador da educação.

Os dados apresentados nesta pesquisa, no item 1.3 – *Perfil de escolaridade do preso* –, são um sinal de que não só a opinião pública sobre o público penitenciário deve mudar, mas também devem existir políticas públicas em favor do investimento em educação a fim de que haja redução dos índices de criminalidade e como recurso para reintegrar o preso à sociedade, muito mais do que discutir sobre a criação da pena de morte ou sobre a redução da maioria penal, pois o crime não se encerra na pessoa que pratica o crime, este é apenas, como se diz popularmente, “a ponta de um *iceberg*” de um problema que vai muito mais além do que se possa imaginar. Isso não quer dizer que quem pratica um delito não tenha que pagar pelo ato delituoso praticado, pelo contrário, ele tem que ser punido conforme a lei. No entanto, há que se compreender que o crime é o efeito e não a causa. A causa deve ser combatida com investimento em educação, mas também em lazer, em esporte, em incentivo à cultura, na prestação de serviços públicos de qualidade, para que o cidadão se sinta, de fato, cidadão, participante e atuante dentro da sociedade.

¹⁰ Tiro de misericórdia – (Fig.) Qualquer coisa que desencadeia o fim de algo. (<http://www.aulete.com.br/tiro>).

REFERÊNCIAS

APPLEGATE, M.D.; QUIN, K.B.; APPLEGATE, A.J. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. *Reading Teacher*, 56 (2), 2002, p. 174-180.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria E. G. G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução feita por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

Disponível em <http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo> (acesso em abril/2016).

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1998.

_____. Lei de Execução Penal: Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Portaria Conjunta 276, de 20 de junho de 2012.

_____. Ministério da Justiça – INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. 2015.

Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias> (acesso em jan/2016).

_____. Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1/ 2000 – Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2/2010 – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M.M.K. *Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. In: Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

DELL'ISOLA, R.L.P. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DIONÍSIO, A. P. *Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita*. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. In Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR. 2000.

Disponível em http://www.educaremovista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf (acesso em jan/2016).

FINO, C.N. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp 273-291, 2001.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da pesquisa-ação*. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

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

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S.M. dos S. *A construção do conhecimento segundo Piaget*. In Ensaio em Re-vista, 6 (1): 17-28, jul.97/jun.98.

GERHARDT, A. F. L. M. et al. *Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa*. Revista brasileira de linguística aplicada. 2015, vol.15, n.1, pp.180-208. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00180.pdf>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Plano Estadual de Educação nas Prisões*. SEEDUC-RJ/SEAP-RJ, 2012.

_____. *Nova EJA – Educação para jovens e adultos: Manual de orientações*. SEEDUC-RJ, 2013

IRELAND, T.D. *Educação em prisões no Brasil: direito, contradições, desafios*. In Em Aberto, Brasília, v.24, n.86, p. 19-39, nov.2011.

Disponível em

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2324/2287>

(acesso em junho/2016)

JULIÃO, E. F. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Rio de Janeiro: UERJ: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009 (Tese de doutorado, orientada por Prof. Doutor Ignácio Cano).

_____. *Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

_____. *A leitura no espaço carcerário*. Perspectiva, Florianópolis, v.32, n. 1, 111-128, jan./abr. 2014.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed., 10ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. 3. Ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

MANHÃS, H. *A prática pedagógica: ação dialógica na construção de identidades*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

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

MORAES, D. R. *Cognição e compreensão leitora de alunos da EJA*. Rio de Janeiro: UFRJ: Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, 2015 (Dissertação de mestrado, orientada por Prof. Doutora Adriana Leitão Martins).

MUNARI, A. *Jean Piaget*. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

OLIVEIRA, D.C., *Análise de Conteúdo Temático- Categorical: Uma proposta de sistematização*. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76.

ONOFRE, E.M.C. *Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade*. In Cad. Cedes, Campinas, v;35, nº 96, 0. 230-255, maio-ago., 2015.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948.

_____. Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, de 31 de agosto de 1955.

_____. Assembleia Geral das Nações Unidas. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 16 de dezembro de 1966.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A construção do real na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, F. M. *Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin*. Resenha de: (BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.) Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, L. W. et al. *Análise e produção de textos*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e Secretaria Estadual de Administração Penitenciária (SEAP). *Plano Estadual de Educação nas Prisões*. RJ, 2012.

Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/peep-rj-cd-mec.pdf> (acesso em dez/2015).

SELVATICI, V.L.C.G. *A análise textual de um texto multimodal*. Departamento de Letras, PUC-Rio. 2007.

Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9742/9742.PDF>

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Informativo 564 de junho de 2015.

TAVARES, L.H.M.C. *Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinho*. UFPB. 2010. Revista Prolíngua. Vol.5. nº 2. p. 69-80.

THIOLLEN, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TORRES, L.M. “*Andaimagem*” e a língua Portuguesa: uma prática escolar. In ReVeLe – nº 4 – maio/2012

TRAVAGLIA, N.G. 2003. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu.

TRIPP, D. *Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica*. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Setembro-Dezembro, 2005, vol. 31, n.03, pp. 443-466.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> (acesso em jan/2016).

VENTURIM, S. S. e LINS, M. da P. P. *A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, v. XVII, nº 5, 31-47.

Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/CadCNLF_XVII_05.pdf (acesso em jan/2016).

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michel Cole [et al.]; tradução José Cipolia Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Neche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1

CO QUE TEL
BOM PRA CABEÇA

PASSATEMPOS

Wluzinha *teen*
e sua turma

APRENDA A COMBATER O MOSQUITO E A IDENTIFICAR OS SINAIS E SINTOMAS

10
MINUTOS CONTRA A DENGUE
E CHIKUNGUNYA



CAÇA-PALAVRA • CRIPTOGRAMA • DIRETA • DOMINOX

ERA UMA BELA
TARDE DE VERÃO...

DEPOIS DAS AULAS, A TURMA
ESTUDA PARA UMA PROVA.

ENTENDEU
AGORA COMO É
QUE FAZ ESSE
EXERCÍCIO?

XI, EU
NEM FAZIA
IDÉIA!







COM LICENÇA, NÓS SOMOS DA CAMPANHA 10 MINUTOS CONTRA A DENGUE.

VÃO ENTRANDO!



PRIMEIRO, VAMOS FALAR POR QUE ESTAMOS AQUI.

A DENGUE É UMA DOENÇA SÉRIA, QUE SE TORNOU UMA EPIDEMIA NO BRASIL.



OS SINTOMAS SÃO FEBRE, DOR DE CABEÇA, DORES NO FUNDO DOS OLHOS E NAS ARTICULAÇÕES, FRAGUEZA, NAUSEA E MANCHAS VERMELHAS NA PELE.



POREM, O MAIS GRAVE É QUE A DOENÇA PODE EVOLUIR PARA UMA FEBRE HEMORRÁGICA EM QUE SE CORRE ATÉ RISCO DE MORTE. A PESSOA TEM SANGRAMENTO, DOR ABDOMINAL, QUEDA PORTE DE PRESSÃO, PODE TER INFECÇÃO NO CEREBRO E EM OUTROS ÓRGÃOS VITAIS.

ALEM DISSO, RECENTEMENTE SURTIU OUTRA DOENÇA TRANSMITIDA PELO MESMO MOSQUITO: A FEBRE CHIKUNGUNYA. ELA TEM SINTOMAS PARECIDOS, MAS PODE SE TORNAR CRÔNICA, PROVOCANDO FORTES DORES POR ATÉ UM ANO, QUE ATÉ IMPEDEM A PESSOA DE SE mexer.

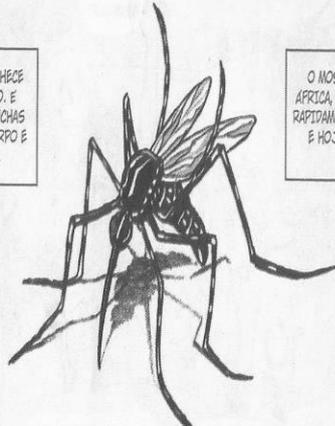
E NÃO EXISTE VACINA PARA ESSA DOENÇA. ENTÃO NÓS PRECISAMOS DE PREVENÇÃO!

QUE HORROR!

A DENGUE E A FEBRE CHIKUNGUNYA SÃO TRANSMITIDAS PELO ADEPS AEGYPTI.

TODO MUNDO CONHECE ESSE MOSQUITO. É ESCURO, COM MANCHAS BRANCAS PELO CORPO E PELAS PATAS.

O MOSQUITO VEIO DA AFRICA, MAS SE ESPALHOU RAPIDAMENTE PELO BRASIL, E HOJE ESTÁ NO PAÍS INTEIRO.

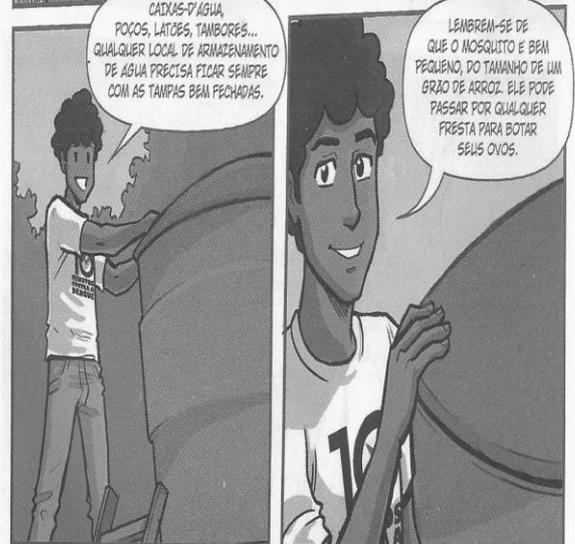


A TRANSMISSÃO DA DOENÇA ACONTECE ASSIM: O MOSQUITO PICA UMA PESSOA DOENTE E SUGA O SEU SANGUE.

ASSIM, O VIRUS DA DENGUE SE REPRODUZ DENTRO DO CORPO DO MOSQUITO, E A PARTIR DAÍ, QUANDO ELE PICA UMA PESSOA SAUDÁVEL, PODE PASSAR A DOENÇA PARA ELA. UMA PESSOA NÃO PASSA DENGUE PARA OUTRA, SÓ O MOSQUITO FAZ ISSO.



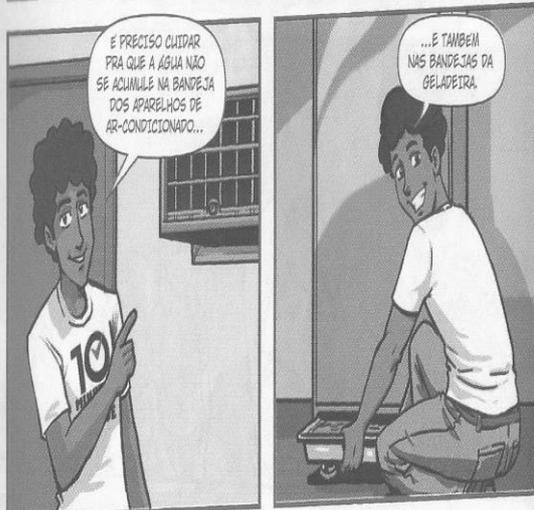
O MODO MAIS EFICIENTE DE IMPEDIR QUE A DENGUE SE ESPALHE E COMBATENDO O ADEPS.





NOS RALOS EXTERNOS E NOS DENTRO DE CASA POUCO UTILIZADOS, JOGUE DESINFETANTE, JÁ QUE A ÁGUA PARADA DENTRO DELES PODE SERVIR DE CRIADOURO.

SE O MURO TIVER CACOS DE VIDRO, DEVEMOS COLOCAR MASSA OU AREIA PRA IMPEDIR QUE A ÁGUA SE ACUMULE.



E PRECISO CUIDAR PRA QUE A ÁGUA NÃO SE ACUMULE NA BANDEJA DOS APARELHOS DE AR-CONDICIONADO...

...E TAMBÉM NAS BANDEJAS DA GELADEIRA.



PISCINAS E FONTES PRECISAM ESTAR COM A ÁGUA SEMPRE TRATADA. LONAS DE COBERTURA DEVEM FICAR ESTICADAS PARA NÃO FORMAR POÇAS.



ALGUEM QUER FAZER PERGUNTAS?

POR QUE TEM MAIS CASOS DE DENGUE NO VERÃO?

PORQUE, COMO CHOVE MAIS NNESSA ÉPOCA, APARECEM MAIS LOCALS COM ÁGUA PARADA, ONDE O MOSQUITO PODE COLOCAR SEUS OVOS E SE MULTIPLICAR. ALÉM DISSO, O CALOR ACELERA O CICLO DE REPRODUÇÃO DO MOSQUITO.

MAS A DOENÇA ESTÁ AI O ANO TODO, E PRECISAMOS ESTAR SEMPRE ATENTOS!



OUTRO DETALHE IMPORTANTE É QUE TODA A COMUNIDADE PRECISA ESTAR ENVOLVIDA NA PREVENÇÃO DA DENGUE.

NÃO ADIANTA VOCE CUIDAR DA SUA CASA PARA EVITAR OS MOSQUITOS, SE OS SEUS VIZINHOS NÃO FAZEM A MESMA COISA.

A FÊMEA DO Aedes Aegypti PODE VIAJAR POR VÁRIAS QUADRAS PROCURANDO UM LUGAR PARA COLOCAR OS OVOS.

POR ISSO, TAMBÉM É IMPORTANTE FAZER A LIMPEZA DE CORREDORES E TERRANOS BALDIOS, E DE ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS COMO BARRACATAS E OFICINAS MECÂNICAS, QUE TEM MUITOS LUGARES ONDE PODE SE ACUMULAR ÁGUA PARADA.



