



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ALINE EVELLYN MACIEL DE OLIVEIRA E SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa**

ALINE EVELLYN MACIEL DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Clédina Rodrigues Gomes

MARABÁ - PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Silva, Aline Evellyn Maciel de Oliveira e
Educação de jovens e adultos privados de liberdade: memórias
e histórias no ensino de língua portuguesa / Aline Evellyn Maciel de
Oliveira e Silva ; orientadora, Ana Clédina Rodrigues Gomes. —
2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e
Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Educação de jovens e adultos - Brasil. 2. Língua portuguesa -
Estudo e ensino. 3. Prisioneiros - Educação. 4. Criminosos -
Reabilitação. 5. Direitos humanos. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues,
orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 374.981

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE EVELLYN MACIEL DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE:
Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa

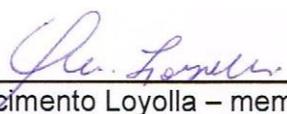
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes**
Docente do Instituto de Ciências Humanas e do Instituto de Linguística, Letras e Artes – UNIFESSPA



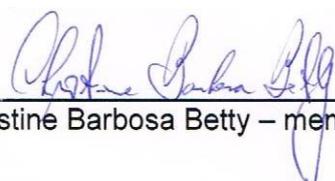
Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes – orientadora (UNIFESSPA)

Membro Interno: **Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla**
Docente do Instituto de Linguística, Letras e Artes – UNIFESSPA.



Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla – membro interno (UNIFESSPA)

Membro Externo: **Prof^a. Dr^a. Christine Barbosa Betty**
Docente da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.



Prof^a. Dr^a. Christine Barbosa Betty – membro externo (UNIFESP)

Marabá/Pa, 23 de novembro de 2016

A Petronila Maciel de Oliveira,
Mulher nobre e Mãe dedicada;

A Elton Batista de Oliveira,
Homem simples e Pai sonhador;

A Rubens Silva,
Marido amoroso;

A Raíssa Ágatha Maciel de Oliveira e Silva,
Filha generosa.

A Silvia Caroline Oliveira Brito,
Irmã batalhadora;

A Elton Batista de Oliveira Júnior,
Irmão companheiro;

Aos meus avôs e avós (in memoriam),
Gente de Fé.

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

Pelo dom da Vida;

AOS MEUS MESTRES,

Por todo empenho, trabalho e dedicação,
Pela *Experiência do FORA*;

À COORDENAÇÃO E SECRETARIA DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA,

Pela oportunidade e parceria,
Pelo apoio e incentivo;

À FUNDAÇÃO CAPES,

Pelo financiamento;

À SUPERINTENDÊNCIA DO SISTEMA PENAL DO ESTADO DO PARÁ – SUSIPE/PA,

Pela autorização e credibilidade dispensada à pesquisa;

AOS MEUS AMIGOS,

Pelas “p-o-r-t-a-s” e “j-a-n-e-l-a-s”,
Por todos os “g-u-i-z-o-s”;

À MINHA ORIENTADORA,

Por me emprestar os seus “ó-c-u-l-o-s”
E colocar *um pouco de sal no pão*;

À BANCA EXAMINADORA,

Por apontar caminhos - sempre, os mais difíceis!
Por todas as contribuições;

AOS MEUS FAMILIARES,

Pela “r-e-d-o-m-a”,
Pelo “p-o-r-t-o”,
Pelas “b-o-r-b-o-l-e-t-a-s”;

AOS MEUS PAIS,

Pelas “r-a-í-z-e-s” e “a-s-a-s”,
Pelas bênçãos e orações,
Pelo alimento, diário, do sonho, do amor, da coragem e da fé;

AOS MEUS ALUNOS,

Pela inspiração,
Por me ensinarem que *o essencial pode ser visível aos olhos*,
Que o p-r-o-f-e-s-s-o-r *é eternamente responsável por aquele que cativa.*

*[...] a natureza melhora-se e dirige-se,
e sem isso afundarmo-nos-íamos em preconceitos!
Sem isso não teria nascido nem um só grande Homem.*

(DOSTOIEVSKI, 2004, p. 69)

RESUMO

Apesar dos avanços promovidos pela política educacional no Brasil, ainda há um grande percurso a ser traçado rumo a uma educação pública de qualidade, democrática, integradora e de promoção social. Percurso este que nos dá mostra de que as práticas pedagógicas, enquanto práticas educativas, devem adequar-se às especificidades dos sujeitos, dos espaços, dos contextos históricos e culturais a fim de atender aos propósitos da educação como um todo significativo. Nesta perspectiva, certos de que a Educação de Jovens e Adultos contempla grupos heterogêneos e diversos, a pesquisa-ação desenvolvida direciona-se àqueles em situação de privação de liberdade, por se tratar de um dos maiores desafios da Educação Básica frente à realidade social e à problemática particular de onde está inserida. Logo, se todos são iguais perante a lei; se a educação é parte de um processo ininterrupto de socialização – prevista em diferentes dispositivos nacionais e internacionais que visam ao pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania – questiona-se a Assistência Educacional relativa à legislação vigente, os sujeitos e o espaço em que se inscreve a instituição escolar. O objetivo do presente estudo é investigar de que maneira o gênero “memórias” pode contribuir com a promoção destes sujeitos, de modo que os educandos sintam-se inclusos em suas próprias aprendizagens. Apresenta-se, para tal, a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de Costa-Hübber (2008) e algumas contribuições da proposta de intervenção metodológica desenvolvida, as quais estimularam a vivência do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, criando contextos de produção a partir de textos materializados na vida cotidiana, bem como ainda (re)escrituras de um processo de escolarização que, ao enxergar o sujeito e sua identidade, proporciona letramentos articulados, situados, os quais, mais do que inserir, promovem a reintegração social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade; Direitos Humanos; Ensino de Língua Portuguesa; Sequência Didática; Gênero Memórias.

ABSTRACT

Despite advances promoted by education policy in Brazil, there is still a great way to be traced towards a quality public education, democratic, inclusive and social promotion. This route gives us shows that the pedagogical practices, while educational practices must adapt to the characteristics of the subjects, spaces, historical and cultural contexts in order to fulfill the purposes of education as a meaningful whole. In this regard, certain that the Youth and Adult Education includes heterogeneous and diverse groups, action research developed is directed to those in a situation of deprivation of liberty, because it is one of education's greatest challenges Basic against the social reality and the particular issue of where it is located. So if everyone is equal before the law; if education is part of a continuous process of socialization - planned in different national and international provisions aimed at full development of the students and prepare them for citizenship - questions the Educational Assistance on the current legislation, the subject and the space which forms the school institution. The aim of this study is to investigate how gender "memories" can contribute to the promotion of these subjects, so the students to feel included in their own learning. For that, the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), by Costa-Hübbes (2008) and some contributions of the methodological intervention proposal developed, which stimulated the experience of the teaching-learning process of Language Portuguese, creating contexts of production from texts materialized in everyday life, as well as (re) writings of a schooling process that, when seeing the subject and its identity, provides articulated, situated letters, which, more than insert, promote social reintegration.

Keywords: Youth and Adults Deprived of their Liberty; Human rights; Teaching Portuguese; Following teaching; Gender Memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Quantitativo populacional carcerário no Pará	64
Figura 2	- Crescimento da população carcerária no Pará	64
Figura 3	- Relação População carcerária x vaga	65
Figura 4	- Relação população carcerária x capacidade x unidades penais	65
Figura 5	- Capacidade de custódia	66
Figura 6	- Perfil escolar da população carcerária	67
Figura 7	- Percentual de Escolaridade referente ao relatório de maio de 2012	68
Figura 8	- Percentual de Unidades Penais com sala de aula	69
Figura 9	- Percentual de inserção da população carcerária em atividades educativas	69
Figura 10	- Esquema da Sequência Didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)	121
Figura 11	- Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hübbes (2008)	122
Figura 12	- Esquema da sequência didática adaptada por Silva (2016)	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Algumas definições de gêneros em Isola (2002)	101
Tabela 2 - Ordem de agrupamento dos gêneros de acordo com Dolz e Schneuwly (2004)	120
Tabela 3 - Opções didáticas versus oposições normativas, em Pasquier e Dolz (1996, p. 6)	124
Tabela 4 - Problemáticas x Estratégias de Ensino-Aprendizagem para a elaboração de uma sequência didática a partir do gênero memórias.	125
Tabela 5 - Adaptação de Nascimento e Barros (2009)	126
Tabela 6 - Folhado Textual e Capacidade de Linguagem (BRONCKART, 2003)	128
Tabela 7 - Sinopse do projeto inicial da sequência didática para o Gênero Memórias	132
Tabela 8 - Sinopse do projeto final da sequência didática para o Gênero Memórias	140
Tabela 9 - Sinopse da Proposta de Intervenção Metodológica – Recordar é Viver	141
Tabela 10 - Critérios para a identificação do gênero	144
Tabela 11 - Produção inicial	145
Tabela 12 - Questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações	150
Tabela 13 - Produção Inicial x Produção Intermediária	151
Tabela 14 - Produção Intermediária x Produção Final	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: De Mares Pequenos a Mares Grandes	25
1.1 Direitos Humanos e Educação	26
1.1.2 Dos Direitos Humanos ao Direito à Educação	27
1.1.3 Do Direito à Educação à Educação como Direito	35
1.2 Educação em Contexto de Privação de Liberdade	50
1.2.1 Quanto à Legislação	53
1.2.2 Quanto aos Sujeitos e ao Espaço	58
CAPÍTULO II: É preciso pedir à evidência que se justifique	71
2.1 Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	76
2.2 Letramentos em EJA	84
CAPÍTULO III: AGRAMÁTICA: Por um Ensino de Língua Portuguesa Além do Cárcere	91
2.1 Da Teoria Linguística ao Ensino de Língua	94
2.2 Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	102
2.3 Letramentos em EJA	106
CAPÍTULO IV: Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa	111
4.1 Recordar é Viver: Uma Proposta de Intervenção Metodológica	117
4.2 Da imagem à escrita de si: O que há por trás do espelho?	159
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: No meio do caminho, tinha uma ESPERANÇA ..	165
REFERÊNCIAS	174

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços promovidos pela política educacional no Brasil, ainda há um grande percurso a ser traçado rumo a uma educação pública de qualidade, democrática, integradora e de promoção social. Nesse sentido, necessário é questionar a Assistência Educacional relativa à legislação vigente, os sujeitos e o espaço em que se inscreve a instituição escolar.

Destarte, “se todos somos iguais perante a lei, sem distinção de nenhuma natureza”, a Educação de Jovens e Adultos contempla uma das modalidades da educação básica, prevista no inciso I do art. 208 da Constituição Federal Brasileira (1988), em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, segundo o qual deve ser assegurado ensino obrigatório e gratuito “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A este respeito, vale ressaltar também a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e confere a matéria educacional na organização do Estado brasileiro, bem como ainda a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, as quais apontam, no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, um grande desafio:

O grande desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos [...] Compreender e realizar a educação, entendida como direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno [...] A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010)

Neste contexto, dentre os quais os desafios se ramificam entre direitos e deveres, o objetivo da legislação ordinária, baseada em dispositivos nacionais e internacionais, é, assim, suprir uma carência escolar que pode variar em diferentes níveis e contextos.

Por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade se destaca despertando ainda mais questionamentos frente à problemática particular de onde está inserida. Incluída, indiretamente¹, na LDBEN de 9.394/96, mas diretamente no *Plano Nacional de Educação*, pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001², trata-se, pois, de uma modalidade inquietante e desafiadora em detrimento, segundo Julião (2007, p. 3-4), da crise, sem precedentes históricos, na qual se encontra o sistema penal brasileiro – superlotação, violência, ociosidade, precariedade, descaso, preconceito, exclusão – já que há “evidências de um acelerado e perigoso processo de deteriorização”, pois o mesmo não acompanhou as demandas nem se preparou para atender aos requisitos inerentes à tutela dos presos e às exigências legais estabelecidas – o que justifica os “índices de reincidência estimados em torno de 50 a 80%”.

Além disso, muito mais do que uma modalidade que contempla a educação básica em seu todo, trata-se de uma visão da educação inclusiva, numa perspectiva muito mais humanizadora³ da prática pedagógica, já que a educação como um todo é parte de um processo significativo de socialização, o qual visa inserir o educando no mundo do trabalho, das ciências e das tecnologias.

Para tal, tendo em vista o movimento em prol dos Direitos Humanos, ocorrido em 1948 e o 1º Congresso das Nações sobre a Prevenção do Crime e do Tratamento de Delinquentes⁴, realizado em 1955, em Genebra, a *Lei de Execução Penal*, sancionada em 11 de julho, desde 1984⁵ – definindo, como finalidades, em seu Art. 1º, “efetivar as disposições

¹ Segundo Sant’Anna (2014, p. 52), “quanto à Educação Prisional, a LDB não trouxe em seu texto nada que a explicitasse, dando a entender que essa deveria ser um dos ‘braços’ da EJA, sem levar em consideração as especificidades que requer a educação num sistema prisional”.

² Em sua 17ª meta, referente à Educação de Jovens e Adultos, o Plano Nacional de Educação, contemplado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, dispõe que se deve “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14”. Vide as demais metas em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>

³ Não há educação que não vise a um propósito inclusivo, humanizador. O termo aqui se justifica pela necessidade de que a prática pedagógica contribua mais efetivamente com o combate de todo e qualquer tipo de preconceito intra e extramuros.

⁴ Adota as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros através da sua resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957, aditada pela resolução 2076 (LXII) de 13 de maio de 1977. Em 25 de maio de 1984, através da resolução 1984/47, o Conselho Econômico e Social aprovou treze procedimentos para a aplicação efetiva das Regras Mínimas.

⁵ Alterada, posteriormente, pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 para incluir a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” – dispõe, em seu Art. 83, a despeito do espaço dos estabelecimentos penais, que, “conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e servidões destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”.

A este respeito, vale ressaltar que o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária define, através da Resolução nº 9, de 18 de novembro de 2011, Diretrizes Básicas para a Arquitetura Penal no intuito de atender ao disposto no Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, o qual institui o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação em nível Superior*, objetivando ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, com vistas à reintegração social de pessoas em privação de liberdade.

É, portanto, em um cenário de mudanças, de transformações políticas, econômicas e sociais, que segundo Foucault (1987, p.14), “o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. “Reforma” esta em que Julião (2008, p. 3), “sob o discurso da humanização da pena”, afirma que “são criadas as cadeias, instituições de controle social”, onde “o espetáculo público da expiação, gerado pela ‘cerimônia penal’, sai de cena e entra o do encarceramento”, agregando “a ideia de punição à de reinserção, reabilitação, ressocialização”.

Em contrapartida, diante do aumento da população carcerária, do sucateamento do Sistema Prisional e das condições mínimas para a tutela e assistências, Julião (2007, p.5), alerta que “a educação como programa de reinserção social na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso”, porque “poucos são os estados que reconhecem a sua importância no contexto político da prática carcerária” brasileira. É o que evidencia Sant’Anna (2014, p.53) ao apontar “problemas diversos resultantes de décadas de defasagem”:

Embora as diretrizes tenham representado um grande avanço na Política da Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, ainda enfrentamos problemas diversos [...] quanto a políticas públicas para a EJA, especificamente para a Educação Prisional, o que se reflete em quase metade das prisões sem salas de aula, salas de aula improvisadas em celas, biblioteca com títulos inadequados, matéria didático ultrapassado, estranhamento entre carcereiros e o pessoal da educação, caráter meritocrático [...] entre outros. Nesse sentido o avanço da educação no plano da legislação não foi acompanhado da efetivação de ações e investimentos no sentido de consolidar a política pública educacional no âmbito das prisões. (SANTA’ANNA, 2014, p. 53)

Entre os problemas apontados, segundo Sant'Anna (2014, p.53), o Relatório do 3º Seminário Nacional pela educação nas Prisões, realizado em Brasília, de 14 a 17 de maio de 2012, denuncia o descumprimento dos dispositivos legais:

No referido Relatório, os problemas observados levam a crer que as indicações legais para a educação de jovens e adultos em situação de restrição de liberdade, até então, não foram cumpridas em sua plenitude. Muitos dos problemas anteriormente observados foram levantados, o que ratifica a crença que houve pouco avanço no sentido da otimização da Educação Prisional desde sua implantação. (SANTA'ANNA, 2014, p. 53)

A este respeito, Langeani e Ricardo (2016), face “à superlotação, à violência de direitos e à falta de ambientes e atividades”, propõem mudanças.

Temos quase 2 presos por vaga. Diante deste dado alguém poderia argumentar que a situação prisional é precária porque houve negligência na construção de presídios e abertura de novas vagas. No entanto, a realidade dos dados se impõe. O relatório do Depen informa que de 2000 a 2014 o número de vagas triplicou, e mesmo assim o déficit do período mais do que dobrou! É importante frisar que o crescimento do número de presos não cumpriu sua promessa de contenção da violência. Ao contrário, a superlotação, a violação de direitos e a falta de ambientes e atividades propícias à ressocialização levam a um acirramento da violência e crescimento de facções criminosas em presídios. O que este diagnóstico evidencia, portanto, é uma necessidade urgente de mudança – aliás, já inaugurada em outros países, diante de desafios semelhantes. (LANGEANI; RICARDO, 2016, p. 4)

Assim, mesmo que seja, constitucionalmente, um direito dos homens e um dever do Estado, bem como haja programas, diretrizes e planos específicos – como o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, lançado em 1996, que, segundo Silva (2011), visa promover ações de “treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação do preso”; o *Educando para a Liberdade*⁶, firmado, em 2005, a partir de um Protocolo de Intenções entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, no intuito de implantar uma política nacional para a educação de jovens e adultos privados de liberdade; o *Plano Diretor de Melhorias para o Sistema Prisional*⁷, que se propõe a contribuir com a efetivação dos direitos

⁶ Tendo sido a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 Conselho Nacional de Educação, segundo Julião (2014, p. 7), as implementações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Âmbito do Sistema Prisional, “deixa de ser um projeto implementado pelos gestores da execução penal para ser uma política de educação nacional fundamentada em princípios legais que garantem os direitos do apenado como cidadão e não como um preso”. Ver UNESCO. **Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

⁷ Tem, por objetivo geral, “promover a melhoria das condições do sistema prisional brasileiro, a partir do planejamento e execução de ações, pelas unidades da federação, voltadas aos campos do Sistema de Justiça, Modernização da Gestão e Reintegração Social do Preso, contribuindo, efetivamente, para a garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional”. Disponível em:

das pessoas privadas de liberdade; o PRONASCI⁸, Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, instituído pela Medida Provisória nº384, de 20 de agosto de 2007, o qual prevê a reintegração social de apenados e egressos do sistema prisional por meio de projetos educativos; as *Diretrizes Nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, definidas na Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 a partir do parecer CNE/CEB nº 4/2010, de 09 de março, de Adeum Hilário Sauer, com a finalidade de otimizar políticas públicas e práticas pedagógicas relativas à educação no cárcere, otimizando ações complementares e articulando políticas e programas; o *Plano Nacional de Educação 2014-2024*, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – ainda há um longo caminho para a efetivação de políticas públicas de reinserção social em contexto de privação, sendo reducionistas a maioria das ações em andamento. Políticas públicas que devem incluir não apenas atividades laborais, profissionalizantes, mas também atividades educacionais, com destaque para práticas sociais, integradoras e culturais.

Desta forma, não é à toa que Maeyer (2006, p. 22) defende que “o direito à educação deve ser exercido sob algumas condições”, pois “é ferramenta democrática de progresso, não mercadoria”. Deve ser, portanto, “aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade”. Por isto, “a educação na prisão não é apenas ensino”. É “sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”. Ações e comportamentos que devem ir além da punição, vigilância e correção para melhor atuarmos, compreendermos e questionarmos como se dá, no dizer de Maia (2009, p. 10), “uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade” da qual fazemos parte.

Porém, se as práticas pedagógicas, enquanto práticas educativas, e os projetos desenvolvidos, de fato, não contemplam a maioria do público alvo, poucos são os resultados – o que acaba por desencadear as constantes reincidências da grande maioria que cumpre pena, uma vez que “a forma como a Educação Prisional se dá”, segundo Sant’Anna (2014, p. 51), “além de corroborar com um mecanismo de controle, corrobora com um mecanismo de poder”.

Destarte, Julião (2007, p. 6) adverte que “o direito à educação [...] não pode continuar a ser negado como mais uma punição”. Necessário é oferecer subsídios aos alunos

<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/plano-diretor/anexos-plano-diretor/plano-diretor-de-melhorias-para-o-sistema-prisional.pdf>

⁸ É um programa não apenas social, mas de Segurança Pública, que se destina à prevenção, controle e prevenção da criminalidade. Vide: BRASIL. **PRONASCI**. Brasília, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/PDE/AP_08_MinisterioJustica.pdf> Acesso em 14/01/2015.

para uma educação que contemple o que aduz os direitos dos educandos e os deveres do Estado de maneira que seja possível enfrentarem a realidade intra e extramuros e (re)integrarem-se em todos os aspectos da vida social.

Por certo, se a grande maioria das unidades prisionais não foi planejada para a oferta dessa modalidade; se não há formação adequada específica para a maior parte dos agentes envolvidos; se as práticas pedagógicas ainda são estanques, a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade se apresenta como um desafio maior porque – de acordo com o papel que as políticas públicas, as escolas e as cadeias devem desenvolver diante da, segundo Foucault (1979), “Microfísica do Poder”⁹ – direciona-se a um público que fora incluído e excluído perversamente pela sociedade da qual ele é também produto. É o que nos diz Teixeira (2007, p. 14) ao apontar a desaprovação da sociedade frente à problemática em questão.

A população carcerária no Brasil, como no resto do mundo, é formada basicamente por jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade. [...] Para agravar a situação, o cumprimento do direito de presos e presas à educação não apenas escapa dos reclamos cotidianos do que se convencionou chamar de opinião pública, como muitas vezes conta com sua desaprovação. (TEIXEIRA, 2007, p.14)

Sob esta ótica, confirma-se o paradigma de Adorno (1998) de que a solução encontrada para a violência tem sido o endurecimento da lei. Paradigma este que se deve ao propósito primeiro da criação de qualquer unidade penal: Segundo Foucault (1987, p.20), *Vigiar e Punir*, a partir de um aparato da justiça o qual “tem que ater-se, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea” – de modo que o castigo fira mais a alma do que o corpo, sem deixar de ser, contudo, uma sujeição de ordem física.

Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão — privação pura e simples da liberdade — nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? [...] Momento importante. O corpo e o sangue, velhos partidários do fausto punitivo, são substituídos. Novo personagem entra em cena, mascarado. Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. (FOUCAULT, 1987, p. 19-20)

⁹ Segundo Foucault (1979), “é preciso dar conta deste nível molecular de exercício do poder sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro”.

Assim, do castigo, da segregação, da dissuasão, do encarceramento a uma política educacional nacional que se pretende integradora, a Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais é inquietante e desafiadora. É inquietante porque evidencia a carência de políticas públicas eficazes que levem em conta a identidade dos sujeitos e o contexto sócio, econômico, histórico e cultural do qual provêm e em que estão inseridos, bem como ainda revela a carência de qualificação profissional e de recursos humanos, financeiros e pedagógicos que possam atender às finalidades da educação. É desafiadora, pois está inserida em um espaço de privação, não apenas de liberdade, mas de direitos, entre eles, o da Assistência Educacional.

Logo, se ficam assegurados todos os direitos que não foram atingidos pela sentença – entre eles, o direito humano, incomensurável, incondicional e inalienável à educação, capaz de tornar, segundo Pequeno (2007, p. 194), todos os homens idênticos em suas desigualdades – ; se a educação torna as pessoas, conforme Dallari (2004, p. 66), “mais preparadas para a vida e para a convivência”, com mais “facilidade para compreender os outros e aceitar as diferenças”; se é “um pré-requisito”, como afirma Claude (2005, p.37), “fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna” e “a ferramenta mais eficiente que o homem dispõe para o seu crescimento pessoal”, não pode ser a educação pensada apenas como um direito humano, mas ainda, de acordo com o que elenca a Constituição Federal Brasileira (1988), como um dever do Estado e da Família, como um instrumento poderoso para a emancipação para que as finalidades da educação sejam alcançadas de direito e de fato.

Por conseguinte, a partir de uma concepção mais humanitária e democrática da educação, à luz de uma análise prévia conjuntural, direciona-se o presente estudo para a importância do Ensino de Língua Portuguesa como parte de um processo dialético de (res)significação da vida de jovens e adultos privados de liberdade. (Res)significação esta que congrega com o princípio de que, o homem, como ser social, está sempre a aprender em qualquer tempo, em qualquer lugar– bem como aprender a aprender na mesma proporção.

Para tal, o presente estudo, metodologicamente, divide-se em três partes:

A Primeira Parte trata de uma conjuntura histórica em que se deu a conquista dos direitos humanos de modo geral, a fim de melhor compreendermos como se dá a educação como direito e dever da teoria à prática. Neste sentido, partindo do que preveem os principais dispositivos internacionais e nacionais acerca da assistência educacional, bem como ainda de como se dá a tutela dos presos, o enfoque se direciona sobre o perfil dos sujeitos e o espaço

onde estão inseridos no intuito de aprofundar debates acerca da importância da educação em contexto de privação de liberdade.

A Segunda Parte, para efeito de aproximar diferentes interesses e áreas afins e, principalmente, refletir sobre o atual contexto de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, dispõe, mesmo que brevemente, sobre metodologias de ensino, da Teoria Linguística ao Ensino de Língua Portuguesa, como reflexo das diferentes tendências pedagógicas brasileiras – quanto à educação de jovens e adultos, enfocando os desafios e estratégias de quem ensina nas unidades penais brasileiras.

A Terceira Parte, inicialmente, volta-se para uma reflexão em torno de como tem se dado a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa. Apresentando uma discussão acerca dos gêneros textuais, focaliza-se os estudos sobre gêneros autorreferenciadores, para melhor compreendermos não só objetivos e estruturas, mas também refletirmos sobre a (inter)subjetividade na linguagem e a manifestação do Ethos no discurso, afinal, o estudo de memórias e histórias no ensino de Língua Portuguesa submete a *imagem de si* a um olhar caleidoscópico sob o recorte que engendra a experiência de vida a partir de um presentismo que se marca, entre o real, a realidade e a ficção na narrativa dos sujeitos. Apresenta-se, para tal, a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de Costa-Hübes (2008) e algumas contribuições da pesquisa-ação desenvolvida como proposta de intervenção metodológica. A finalidade é investigarmos se pode o gênero memórias contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como parte de um processo de formação do cidadão, de reinserção social, de significação/ressignificação do ato de aprender, de programas de valorização da vida e da cultura de jovens e adultos em contexto de privação.

Dessa forma, analisando a produção desenvolvida, têm-se como produto da *escrita de si* narrativas de memórias de diferentes sujeitos, os quais diretamente estão inseridos na educação de jovens e adultos privados de liberdade. Narrativas estas as quais podem comprovar como pode o ensino de Língua Portuguesa agregar significados para a vida que se descortina e (re)inventa num ir e vir próprio e comum a qualquer ser humano. E comprovar este fato nos leva a discussões projetadas entre o “eu, o “tu” e os “outros”, frutos de memórias e histórias singulares, as quais se repetem conjuntamente, promovendo um circuito de elos, diálogos polifônicos os quais envolvem questionamentos gerais em torno dos sujeitos, dos espaços e da legislação ordinária. Assim, ao questionarmos “*o que há por trás do espelho?*”, muitas são as respostas. Respostas que dependem de quem vê, o quê vê, quando vê, por quê vê, como vê.

Nesse sentido, de modo a atender às implicações necessárias para um ensino de língua Portuguesa de portas abertas, numa perspectiva muito mais humanizadora da prática educativa, aproximando, assim, quem ensina, de quem aprende; quem aprende, de quem ensina, na mesma medida em que rompe barreiras intra e extramuros, é preciso ir além de práticas estáticas, que desconsideram a dinâmica da língua, do processo de ensino-aprendizagem.

Certamente, são muitos os espelhos. São muitas as histórias. São memórias e histórias que nos levam a debruçar sobre o fascínio que a narrativa exerce sobre nós enquanto sujeitos narradores e narrantes; sobre o poder da palavra, que muito tem a nos dizer, quer seja de real, realidade ou ficção, mas que está no mundo para também nos encantar, para também nos ensinar e, de certo modo, até (res)significar a nossa vida.

Logo, o interesse por esta proposta se justifica a partir de uma pesquisa-ação direcionada na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, em uma vertente da Educação Inclusiva, que visa, entre outros objetivos, contribuir com a promoção dos sujeitos, uma vez que, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2015)¹⁰, “a situação carcerária é uma das questões mais complexas da realidade social brasileira”.

O retrato das prisões apresentado neste Relatório do Infopen desafia o sistema de justiça penal, a política criminal e a política de segurança pública. O equacionamento de seus problemas exige, necessariamente, o envolvimento dos três Poderes da República, em todos os níveis da Federação, além de se relacionar diretamente com o que a sociedade espera do Estado como ator de pacificação social. Diante dessa complexidade, parece acertado descartar qualquer solução que se apresente como uma panacéia, seja no âmbito legislativo, administrativo ou judicial. No entanto, isso não significa que nada possa ser feito. Do contrário, a magnitude do problema exige que os operadores jurídicos, os gestores públicos e os legisladores intensifiquem seus esforços na busca conjunta de soluções e estratégias inteligentes, e não reducionistas, aptas a nos conduzir à construção de horizontes mais alentadores. (BRASIL, Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, INFOPEN – junho de 2014. 2015.)

Realidade social que, segundo Sant’Anna (2014, p. 50), “desenvolve-se dentro de culturas que, com seus códigos específicos, determinam aquilo que é aceitável ou não”, isto é, “normas sócio-legais previamente estabelecidas”, as quais geram questionamentos e reflexões dados os índices crescentes de violência e criminalidade, que remontam àqueles que clamam por justiça, por direitos, na mesma medida, de outros que reclamam por oportunidades de aprender, de fazer, de ser.

¹⁰ Relatório INFOPEN – de Junho de 2014.

No entanto, transformar as prisões em espaços adequados à educação, segundo Aguiar (2011, p.82), é um desafio a ser vencido não apenas por políticas públicas, mas, principalmente, por uma prática docente comprometida com a proposta de reinserção e, conforme Maeyer (2006, p.34), com um processo de ensino-aprendizagem que busque “uma reconciliação individual com o ato de aprender” – um (re)aprender a sonhar, a projetar novas realidades futuras e intervir positivamente na sociedade.

Portanto, com 607.731 presos/internos, na contramão dos Estados Unidos, China e Rússia, países que possuem a maior população carcerária do mundo, mas que vêm apresentando, de 2008 a 2013, índices de redução das taxas de encarceramento¹¹, o Brasil mantém a quarta posição neste ranking, porém fato é que a população carcerária brasileira aumenta assustadoramente, configurando-se, hoje, segundo o Informativo Rede Justiça Criminal (2016), como uma das que mais cresce no mundo.

Importa saber, por exemplo, que além de exorbitante em números absolutos, a população carcerária segue uma tendência de crescimento contínuo e acelerado. Em uma década, o Brasil viu dobrar o número de pessoas encarceradas, alcançando assim o quarto lugar no vergonhoso ranking dos países com os maiores contingentes de pessoas privadas de liberdade. Importa saber também que o encarceramento em massa que vem ocorrendo no Brasil não gerou qualquer impacto positivo sobre os indicadores de violência. Muito pelo contrário. Não à toa, Estados Unidos, China e Rússia, que apresentam respectivamente as três maiores populações carcerárias no mundo, vêm reduzindo sua taxa de aprisionamento (relação de pessoas presas a cada 100.000 habitantes). Na contramão da tendência mundial, o Brasil testemunhou um impressionante aumento de 33% de sua taxa de aprisionamento em cinco anos, chegando hoje à média de quase 300 pessoas presas para cada cem mil habitantes. (INFORMATIVO REDE JUSTIÇA CRIMINAL, 2016, p. 2)

Assim, o presente estudo é relevante na medida em que se propõe a investigar o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, em contextos de privação de liberdade de jovens e adultos – com vistas a contribuir com o resgate da cidadania e com um letramento situado que abra as portas e busque outros significados, não apenas para a “escola da prisão”¹², para o cárcere, para a pena, mas, sobretudo, para a vida – a partir de um gênero que evidencie, dialeticamente, não apenas a necessidade de reformulação da prática pedagógica intra e extramuros, mas, acima de tudo, de uma prática educativa que contemple uma formação cidadã, que oportunize novas aprendizagens e valorize as memórias e histórias

¹¹ Segundo dados do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, de junho 2014, publicado em junho de 2015 pelo Ministério da Justiça.

¹² Julião (2006) em seu artigo *Escola na ou da Prisão*, contrapõe o termo escola na prisão ao termo escola da prisão.

como parte de letramentos sociais articulados, afinal, a educação abrange os processos formativos, dos mais diversos, que se desenvolvem na vida humana em seu todo.

Para este fim, necessita-se romper com o ensino baseado em visões reducionistas, com conteúdos e métodos descontextualizados, direcionado, tão somente, para provas e exames de admissão ou mesmo para “silenciamentos” organizados orquestradamente em prol da “normatização”¹³, em detrimento das finalidades propostas por toda a legislação vigente no que há de mais essencial enquanto direito e dever. Necessita-se de práticas em que os sujeitos sintam-se incluídos em suas próprias aprendizagens, para, desta forma fazer da educação um instrumento de socialização, de busca de novos significados, de modo a transformar conhecimentos em valores, os quais são necessários para a promoção da cidadania, para a escritura de outras histórias, para a condução de novas possibilidades, as quais, mais do que reinserir, possam contribuir com a reintegração social.

¹³ Expressão utilizada por Foucault (2006) para referir-se a um padrão de comportamento.

CAPÍTULO I

De Mares Pequenos a Mares Grandes

*O crime não é mais o signo de algo que deu errado,
de que o indivíduo é sub-socializado ou está perturbado,
ou ainda tem um desvio de caráter [...] o crime é um risco que deve ser calculado
ou “acidente” a ser evitado
antes que uma aberração moral
exija explicações especiais.*

(GARLAND, 1999, p. 66)

1.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. Mas não é só: esta produção é regulada. O suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas. Há um código jurídico da dor; a pena, quando é supliciante, não se abate sobre o corpo ao acaso ou em bloco; ela é calculada de acordo com regras detalhadas [...] faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva [...] tem como função “purgar” o crime, não reconcilia; traça [...] sobre o próprio corpo do condenado sinais que não devem se apagar; a memória dos homens, em todo caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou do sofrimento devidamente constatados. E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo. O próprio excesso das violências cometidas é uma das peças de sua glória: o fato de o culpado gemer ou gritar com os golpes não constitui algo de acessório e vergonhoso, mas é o próprio cerimonial da justiça que se manifesta em sua força. Por isso sem dúvida é que os suplícios se prolongam ainda depois da morte [...] A justiça persegue o corpo além de qualquer sofrimento possível. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder. (FOUCAULT, 1987, p. 36-37)

De *Mares Pequenos a Mares Grandes*, para um começo de conversa¹⁴, a

história dos direitos humanos é reflexo de diversos conflitos de interesses e muito derramamento de sangue. E refletir sobre o direito à educação nos leva a conhecer muitas outras histórias. Histórias de diferentes sujeitos, lugares, objetivos, mas que combinados, lançaram as bases para um olhar sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família.

Ora, pensar a educação como direito humano fundamental é refletir sobre a história do tortuoso caminho que se seguiu dos direitos humanos ao direito à educação. Do mesmo modo, para uma reflexão que coadune com o atual contexto, pensar o direito à educação nos leva ao desafio de refletir também sobre como se dá este direito da teoria à

¹⁴ Título de uma seção do livro de Moraes (1988, p. 13-21), em que Rubens Alves problematiza questões de histórias/estórias, da realidade à ficção. Vide em: ALVES, Rubens. **Mares Pequenos – Mares Grandes**. In: MORAES, Régis de (org). *As Razões do Mito*. Campinas: Papirus, 1988.

prática. Desafio este que se nos mostra ainda mais avassalador quando o objeto que se apresenta pesa sobre a educação em contexto de privação.

Destarte, se discorrer sobre a educação visa à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, propugna-se, a partir da análise dos dispositivos legais que impulsionaram tal discussão, refletir sobre um direito inalienável não apenas da condição de pessoa, de sujeito, mas, sobretudo, como afirmam Machado e Oliveira (2001, p. 56), como um direito proeminente, “um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos”, bem como ainda propõe Dias (2007, p. 441) como elemento constitutivo, “único processo capaz de tornar humano os seres humanos” e, portanto, formativo, construtivo, de cunho social e, essencialmente, humano.

1.1.1 Dos Direitos Humanos ao Direito à Educação

É verdade. Foram muitas as lutas, mas nem sempre o povo fez-se presente ou foi beneficiado de alguma forma. No entanto, o exemplo foi dado e o legado ficou para a humanidade, aguçando ainda mais o desejo por liberdades e direitos fundamentais.

Por conseguinte, entre os documentos mais antigos para garantir direitos individuais e limitar a ação do Estado, Freire e Silva (2005, p. 449) apontam o *Código de Hammurabi*¹⁵, do século XVIII a.C., “como a primeira codificação a consagrar direitos comuns a todos os homens”, o primeiro código de leis escrito que se conhece. Este código, segundo Guimarães (2010, p. 96), “é um dos documentos que inaugura o registro de um conjunto de leis escritas, em uma época em que a conduta humana, os costumes e as práticas culturais, de uma forma geral, eram transmitidas pela tradição oral”.

Nesta mesma perspectiva, há o *Cilindro de Ciro*¹⁶. Provavelmente, da mesma tradição mesopotâmica, descoberto em 1879, mas traduzido somente em 1971 pela ONU, é datado do Reinado de Ciro II¹⁷, de 539 a.C.,. Segundo Guimarães (2010, 9. 97), de caráter humanista, fora “escrito pelo rei da Pérsia”, sendo, pois, “considerado para muitos historiadores o primeiro tratado de Direitos do Homem”.

No âmbito da Filosofia, Cangassú (2009) afirma que “surgiram na Grécia vários estudos sobre a necessidade de igualdade e liberdade do homem”. Apontando como exemplo

¹⁵ Vide F. Lara. **Código de Hammurabi**. Madrid, Editora Nacional, 1982.

¹⁶ Gravado em um cilindro de barro após a conquista da Babilônia.

¹⁷ Ciro, *O Grande*, do Império dos Arqueménidas da Pérsia.

a obra *Antígona*, de Sófocles¹⁸ – de por volta 450 a.C – ilustra a preocupação com este assunto.

Antígona, personagem principal, em resposta ao rei, que a interpela dizendo que ela havia sepultado, contra suas ordens, seu irmão que fora condenado a não ter sepultamento por ter sido morto numa guerra em que lutava contra sua própria polis: “Agi em nome de uma lei que é muito mais antiga do que o rei, uma lei que se perde na origem dos tempos, que ninguém sabe quando foi promulgada”, pois acreditava a personagem não ser correto que o corpo de uma pessoa fosse abandonado às feras e não recebesse as devidas honrarias do sepultamento. Sófocles, em *Antígona*, aborda o respeito à dignidade de qualquer pessoa, independentemente de sua nacionalidade. (CANGASSÚ, 2009, p. 10)

Ademais, vale ressaltar que, em Roma, no século V a.C, os direitos ganham destaque com a Lei das XII Tábuas, pois, conforme Rosa (1970, p. 92), “[...] o Direito é o caminho normativo mais utilizado e mais eficaz para que o poder social, especialmente o poder do Estado, se realize”.

Neste contexto, para Antiquera (2016, p. 5), a Lei das XII Tábuas é fruto de “circunstâncias históricas que marcaram os meados do século V em Roma”, exigindo dos romanos “a adoção de soluções eficientes e inéditas, no que concerne à manutenção da própria comunidade e à organização política instituída”.

Todavia, foi somente com o advento e ascensão do Cristianismo, que a Igreja Católica, ao consolidar o seu poder na sociedade ocidental da Idade Média, afirmou a igualdade de todos. Assim, à luz da teoria do direito natural, os homens estão no centro de uma ordem social e jurídica, mas, sobre este, prevalece o ordenamento divino.

Em contrapartida, com o advento da Idade Moderna, aboliu-se, do direito natural, a subordinação à lei divina, uma vez que, para os racionalistas, todos são livres e os direitos são inatos.

Dessa forma, inicialmente, foi a Inglaterra palco da evolução racionalista e, posteriormente, os Estados Unidos e a França.

Na Inglaterra, o primeiro estatuto escrito, que foi outorgado pelo terceiro filho de Guilherme I, Henrique I (110-1135), denomina-se “*a pequena carta*”, a qual obrigava o rei a respeitar as leis de Eduardo, o Confessor (1042-1066). Revigorada por Langton, arcebispo de Canterbury, em 1213, a *Magna Carta*, assinada em 15 de junho de 1215, em Runnymede, condado de Suney, por João Sem Terra, sobre pressão dos barões, possui 63 artigos, dos quais poucos beneficiaram diretamente o povo. Em contrapartida, tal documento é relevante na

¹⁸ SÓFOCLES, *Édipo Rei/Antígona*. Coleção obra prima de cada autor. Tradução de Jean Melville. v. 99. Martin Claret: São Paulo, 2008.

medida em que registra uma abertura, com cláusulas liberais, e vale como um interdito proibitório que limitava a ação da coroa.

Além disso, a *Magna Carta*, apesar de, de acordo com Carl Schmitt (1928), não poder ser considerada a primeira Constituição por beneficiar expressamente mais os barões feudais, influenciou outros documentos, valendo como um modelo constitucional inicial. No entanto, considerada por Freire e Silva (2005, p. 450), “um dos mais importantes antecedentes históricos das declarações dos direitos humanos fundamentais”, conferiu lugar às outras, na medida de cada conquista. A este respeito, Guimarães (2010) afirma:

É a Carta Magna (1215) o documento feudal que, para muitos historiadores, balizou a monarquia constitucional na Inglaterra e orientou os ideais da Revolução Americana. Foi revista diversas vezes com o objetivo de atingir um número maior de pessoas, o que não alterou sua proposta original de garantir liberdade e direitos aos indivíduos frente aos abusos de autoridade do poder instituído. Carrega as marcas de um tempo em que as liberdades individuais se desenvolviam na Inglaterra em discordância com a opressão real. Escrita como um documento local, o propósito de garantir privilégios e liberdades dos barões ingleses foi estendido a todos do reino, transformando-se um dos símbolos dos direitos do homem⁵. Seu texto resguardou a liberdade como condição inerente a todos os ingleses, abrindo caminho para a elaboração de inúmeros outros documentos que se seguiram com propósitos semelhantes, ou seja, limitar o poder do estado, seja ele monárquico ou não. A Petição de Direitos foi um desses documentos. (GUIMARÃES, 2010, p. 100)

Neste contexto, a *Magna Carta* contribuiu, durante a Revolução Inglesa, com a Declaração de Direitos, assinada em 16 de dezembro de 1689, conhecida, internacionalmente, como *Bill of Rights*¹⁹.

Bill of Rights, traduzido ao pé da letra para o português, pode significar “conta”, “projeto de lei”, “escritura”, “lista” ou mesmo “fatura” de direitos. Na historiografia dos direitos humanos, a expressão dá nome ao documento elaborado pelo parlamento inglês e promulgado em 16 de dezembro de 1689. Para um entendimento breve, em 1688 o trono inglês era ocupado por Jaime II, destituído pela invasão de Guilherme de Orange. *Bill of Right* foi um documento composto de 16 cláusulas, que determinava o que o novo rei deveria obedecer, como condição para ser empossado. [...] Endereçado ao rei e escrito por membros do parlamento, o documento requer, em suas 16 cláusulas, uma série de direitos considerados importantes ou essenciais aos lordes e, por conseguinte, aos demais membros do reino. É uma demonstração de descontentamento com as proporções assumidas pelo poder real [...] *Bills of Right* (1689) não foi cunhado pela vontade popular. Foi uma advertência dos lordes ao rei, para que não mais tentasse dominar o parlamento,

¹⁹ Documento representativo da Revolução Gloriosa, assegurou o poder do Parlamento na Inglaterra e, entre outras coisas, o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Segundo Altavila (1989, p. 289), em *Origem dos Direitos dos Povos*, trata-se de uma advertência para que não “[...] se reproduzam os atentados contra ‘a religião, direitos e liberdades’ no país”. Para Araujo Filho (1998, p. 37), “é considerada a segunda carta magna para os americanos do século XVIII”.

repetindo as violações cometidas pelo rei Jaime II. Ainda assim, o povo, os súditos e o país, de uma forma geral, são resguardados dos abusos da coroa e os direitos à liberdade de expressão e à propriedade privada estendidos a todos. [...] A representatividade do *Bills of Right* (1689) na historiografia dos direitos humanos não se restringe às demandas dos lordes ingleses, inconformados em serem submetidos aos abusos de poder do rei. (GUIMARÃES, 2010, p. 100-102)

Nos Estados Unidos, tal influência recaiu sobre Thomas Jefferson e registra-se sobre a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América²⁰ – Declaração unânime dos treze Estados, assinada em 4 de julho de 1776, tendo por inspiração a Declaração de Virgínia²¹, de 12 de junho, do mesmo ano, assinada por George Mason.

A *Declaração de Direitos da Virginia*, escrita em 12 de Junho de 1776, é considerada a primeira declaração de direitos humanos da época moderna, um documento que assumiu um significado especial, em relação aqueles que o precederam. Enquanto os documentos anteriores se preocuparam em restringir o poder do rei e proteger os indivíduos contra as arbitrariedades, seu texto, logo no art. 1o, vai além, ao esclarecer que existem determinados direitos que são “certos, essenciais e naturais” a todos os homens. Sobre esse princípio, de que existem direitos que são inerentes à condição humana e não podem ser destituídos ou violados por nenhum tipo de contrato, é que a Declaração vai se estabelecer. (GUIMARÃES, 2010, p. 102-103)

Destaca-se, ainda, no campo dos direitos humanos, a *Carta de Mandén*²², de tradição oralista, a qual é a declaração fundacional do Império de Mali (1235-1670). Um legado, de teor constitucional, que, embora não tivesse sido escrito, era repassado entre os membros como um conhecimento necessário e indispensável para a manutenção da ordem, dos costumes e da paz. Segundo Soler (2012), apresentada pela UNESCO como um patrimônio imaterial com a denominação de Manden Kalikan, é reconhecida “como antecedente remoto em diferentes cronologias de la história de los Derechos humanos”.

Todavia, os direitos humanos só ganharam contorno jurídico e ainda mais força quando proclamada a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*²³, votada em 02 de outubro de 1789, definindo direitos individuais e coletivos.

²⁰ Segundo Guimarães (2010, p. 102), “é considerado o ponto de partida do liberalismo do século XVIII”.

²¹ Segundo Altavila (1989, p. 288), em *Origem dos Direitos dos Povos*, é “o fundamento e a base do governo, feito pelos representantes do bom povo da Virgínia, reunidos em plena e livre convenção”.

²² Também conhecida como Manden Kalikan, Donsolo Kalikan ou Dunya Malikian. Segundo Soler (2012, p. 134), “es una reconpilación oral atribuida a la Cofradia de Cazadores de Mandén. Su aparición, de origen incierto, se suele atribuir al año 1222 d.C”.

²³ Segundo Guimarães (2010, p. 105), “[...] Evidentemente, o objetivo era um texto secular, apoiado no princípio de uma nação soberana, livre das providências divinas. Ainda que não tenha sido a única e muitas outras surgissem, a declaração francesa é, talvez, o maior símbolo de liberdade da modernidade, exercendo enorme atração sobre o imaginário popular. Liberdade, igualdade e fraternidade, lema da República Francesa, foi inspirado em seu texto”.

[...] direitos naturais, inalienáveis, imprescritíveis e sagrados do homem, [...] a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo possam ser a cada momento comparados com o objetivo de toda instituição política e no intuito de serem pôr ela respeitados; para que as reclamações dos cidadãos fundamentais daqui pôr diante em princípios simples e incontestáveis, venham a manter sempre a Constituição e o bem-estar de todos. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789)

Admitida pela Convenção Nacional Francesa de 1793²⁴, considerando que “o fim da sociedade é a felicidade comum”, o artigo XXII assegura que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. A este respeito, Guimarães (2010) argumenta:

Em dezessete artigos e um preâmbulo, dirigidos ao indivíduo e à nação, reflete as propostas iluministas que rejeitam a monarquia absolutista, reforça a separação dos três poderes, proclama os ideais liberais e de liberdade que desencadearam a Revolução Francesa, simbolizada pela Queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789. O homem moderno, resultado de uma construção burguesa, é o foco de seu texto. Ele possui direitos naturais e imprescritíveis que devem ser conservados. [...] Em sua elaboração, a versão original da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) sofre influência direta da declaração da Independência Americana, ocorrida dois anos antes, em 4 de Julho de 1776, a partir do resgate dos direitos naturais do homem que estavam ignorados, desprezados ou esquecidos. O preâmbulo do documento francês, assim como o da Declaração da Independência dos Estados Unidos, concebe a felicidade como um objetivo a ser alcançado por todos. Além disso, carrega consigo toda a influência dos documentos ingleses que a antecederam, principalmente da Carta Magna de 1215, da Petição de 1628 e do *Bill of Right*, de 1689, que já delineavam uma postura liberal expressa nas limitações do poder do rei. (GUIMARÃES, 2010, p. 104)

Entretanto, embora se trate de um documento que vale pelo seu alcance e abrangência enquanto declaração de direitos humanos, a universalidade destes direitos não fora garantida.

Logo, a despeito da *Declaração de Virgínia* e da *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão*, inspirada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade – por beberem da fonte inspiradora que ilustrou as Grandes Revoluções burguesas, derrubando o Antigo Regime monárquico, de base escravocrata – ao ser humano é concedido o status de cidadão do mundo, senhor do seu destino e dono de sua própria história.

²⁴ Fora ratificada em 5 de outubro por Luís XVI, serviu base para o preâmbulo à primeira Constituição da Revolução Francesa, adotada em 1791. Como alguns princípios foram renegados, elaboraram-se duas outras declarações dos direitos humanos: uma, em 1793; outra, em 1795. No entanto, o texto que se tornou referência para o povo francês foi o texto de 26 de agosto de 1789.

Destacaram-se, também, nos séculos XVII e XVIII, os trabalhos dos filósofos europeus John Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, para quem os direitos naturais não dependem da cidadania, nem tampouco das leis de um Estado. Não se limitavam, portanto, a um grupo étnico, cultural, religioso. Para eles, o contrato social determinava que todos os homens são titulares de todos os direitos.

Com a Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo, conflitos são tencionados em prol de Leis Trabalhistas, havendo destaque, neste contexto, para a *Lei de Peel*²⁵ – que, segundo Nascimento (2004, p. 48), fora uma das primeiras a coibir o trabalho de menores até certa idade.

No entanto, embora haja antecedentes históricos que provêm desde a Antiguidade, é somente no século XX, em meio ao banho de sangue da Segunda Guerra Mundial (1945-1948) que os direitos humanos ganham mais expressão por parte das nações diante da comoção em meio ao extermínio gerado, sem precedentes históricos igualáveis.

Assim, a sociedade das nações, reunida na Conferência de São Francisco, realizada em 26 de junho de 1945, assina a *Carta das Nações Unidas*, que entra em vigor, oficialmente, em 24 de outubro de 1945, a qual cria a Organização das Nações Unidas²⁶, tendo por objetivo estabelecer e manter a paz no mundo, bem como ainda a tolerância, o progresso, a segurança e a solidariedade a partir da cooperação e do respeito a direitos fundamentais.

Todavia, embora se trate do primeiro documento rumo à universalização dos direitos humanos, a *Carta de São Francisco*²⁷ visa angariar um esforço de cooperação internacional para solucionar problemas de cunho econômico, social, cultural e humanístico, elencando, a redação de uma carta internacional.

Para tal, o Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas criou, no início de 1946, uma Comissão de Direitos do Homem. Mas, após muitos debates, foi somente em 1947 que a comissão autorizou a elaboração do projeto de uma *Carta Internacional dos Direitos Humanos*²⁸, tendo deliberado pelo desdobramento deste documento em duas partes: a primeira parte, deveria constar de uma declaração com

²⁵ Segundo Martins (2000, p. 173), em Breve Histórico a respeito do Trabalho, “a Lei de Peel, de 1802, na Inglaterra pretendeu dar amparo aos trabalhadores, disciplinando o trabalho dos aprendizes paroquianos nos moinhos e que eram entregues aos donos das fábricas”.

²⁶ Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Liga das Nações é substituída pela Organização das Nações Unidas.

²⁷ A Carta das Nações Unidas ficou conhecida como “Carta de São Francisco” por esta ter sido assinada na cidade de São Francisco, no Estado da Califórnia.

²⁸ Em seus arts. 1º e 3º, expressa, claramente, que pretende “promover e estimular o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”.

princípios e normas gerais que versassem sobre os direitos fundamentais do homem; a segunda parte, deveria definir direitos específicos e restrições quanto ao seu exercício.

Quanto à primeira parte, o Conselho Econômico e Social, reunido em Paris, em Assembleia Geral das Nações Unidas, através da resolução 217 A (III), aprova e assina a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*²⁹, em 10 de dezembro de 1948. Além disso, um projeto, sob a forma de convenção fora objeto de discussão e impasses.

Quanto à segunda parte, somente nas sessões de 1951-1952, a Assembleia Geral delibera sobre a elaboração de dois pactos, sob a ressalva da resolução 543 (VI), Iº parágrafo, de que um deveria elencar direitos civis e políticos enquanto o outro deveria englobar direitos econômicos, sociais e culturais. Entretanto, o término do projeto nas sessões 9ª e 10ª, em 1953 e 1954 respectivamente, da Assembleia Geral, não garantiu a concretização dos objetivos propostos. A análise do projeto e a recomendação da revisão, artigo a artigo, foram concluídas fora do tempo previsto e somente foram adotadas pela Assembleia Geral através da resolução 2200 A (XXI), de 16 de dezembro de 1966.

Logo, a *Carta Internacional dos Direitos do Homem* constitui-se, na sua totalidade, pela *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, pelo *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* e pelo *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos* e seus dois protocolos facultativos.

A *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, frente ao mais absoluto desprezo que imperava sobre as liberdades individuais e em resposta à intolerância étnica e racial verificada, principalmente, nos anos 30, diante dos acontecimentos que nortearam as duas grandes guerras mundiais, ergue-se como bandeira de luta contra o autoritarismo, os campos de concentração e o holocausto de regimes totalitários. Porém, embora não obrigue juridicamente o cumprimento de seu pleito, vale pelo alcance e pela referência em direitos inalienáveis e invioláveis por enunciar uma definição universal de dignidade e valores humanos, bem como ainda por conservar a sua validade para todos ao exprimir uma concepção comum dos povos. É o que nos diz Guimarães (2010):

Devido a seu caráter universalizante, tornou-se referência autorizada para o trato de diferentes situações que tenham o objetivo de assegurar a integridade humana, condição necessária à continuidade da vida em sociedade. Composta de um preâmbulo e 30 artigos, de fácil compreensão, foi construída a partir da necessidade de proclamar ao mundo uma série de direitos considerados básicos para a convivência de todos os seres humanos, independente de idade, sexo, nacionalidade,

²⁹ Segundo Bobbio (1992, p. 31), em *A Era dos Direitos*, “[...] é algo mais do que um sistema doutrinário, porém, algo menos do que um sistema de normas jurídicas”.

etnia, cor da pele, opção religiosa ou política. A aprovação do documento oficial pela Organização das Nações Unidas (ONU) faz parte de um processo que teve início em 1945, com o fim da Segunda Grande Guerra, tomada como símbolo para a falta de limites para as atrocidades humanas. Um mundo dividido em dois grandes blocos de poder, liderados pelos Estados Unidos e União Soviética, exaurido com os prejuízos morais e materiais, ansiava retomar princípios literalmente destruídos e efetivar medidas capazes de recuperar a humanidade como condição necessária, irreversível e comum a todos, indistintamente. [...] A DUDH, em seu texto final, foi precedida por uma série de documentos históricos, de poder legislativo ou não, que se tornaram responsáveis pela construção de uma nova mentalidade, um novo ethos para sustentação da vida em sociedade. Já no final da Idade Média, o ser humano passaria a ocupar o centro das atenções, antes dedicadas a divindades e ao poder sobrenatural. Ao longo da história, direitos como à dignidade, a liberdade, a igualdade, o respeito e a tolerância tornar-se-iam básicos para elaboração desses documentos. A DUDH, escrita pós-segunda guerra mundial, não evidencia apenas a revolta dos países aliados com as barbaridades cometidas pela Alemanha nazista, principalmente. A escritura desse documento, que teve início em 1945, ao término da guerra, e culminou com a aprovação oficial dos países membros da ONU, três anos depois, é o resultado de uma necessidade de humanização da vida social, cujas dimensões extrapolam as necessidades de reparação das afrontas do passado e das indignações da modernidade. Juridicamente, a DUDH não tem o valor de lei. É uma resolução adotada pela Assembleia Geral da ONU e acatada como norma internacional. (GUIMARÃES, 2010, p. 107-108)

O Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em consonância com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, resultam de um projeto de pacto sobre direitos humanos e de um projeto de medidas de aplicação, que estabelecem as condições necessárias para empenhar os Estados na promoção, reconhecimento, luta e cumprimento de um ideal igualitário e democrático de direito, para uma vida livre e digna, capaz de alcançar o bem-estar físico, mental, social e espiritual de todos. Nestes termos, ambos dispõem sobre os limites admitidos pela Declaração quanto ao exercício de certos direitos. Tratam-se, portanto, de restrições previstas pelos pactos para proteger a liberdade individual, a ordem pública e a segurança nacional. Entretanto, mesmos que os trabalhos para a elaboração tenham sido concluídos em 1966, o primeiro entrou em vigor somente em 3 de janeiro de 1976; o segundo, em 23 de março, deste mesmo ano.

Os protocolos facultativos, inerentes ao *Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos*, valem, principalmente, por, o primeiro, permitir ao Comitê dos Direitos do Homem receber e apreciar comunicações de qualquer um que se julgue vítima de violação dos direitos dispostos na Carta, tendo entrado em vigor simultaneamente ao Pacto; o segundo, por abolir a pena de morte, tendo sido adotado em Assembleia Geral através da resolução 44/128, de 15 de dezembro de 1989, e entrado em vigor apenas em 11 de julho de 1991 por ter, então, atingido o número mínimo de adesões ou ratificações.

Nestes termos, devendo a liberdade do homem ser referendada por direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, a *Carta Internacional dos Direitos Humanos* é marco na história dos direitos humanos por se tratar de um instrumento magno na tomada de consciência do valor e da dignidade.

De certo, muitos acontecimentos contribuíram para que os direitos humanos fossem referendados, gerando um dinâmico processo de transformação social – principalmente no mundo pós-guerra fria e polarização ideológica capitalismo *versus* socialismo – o qual culminou com a afirmação de direitos de liberdade, direitos políticos, direitos sociais e especiais.

Portanto, se verdade é que, segundo Comparato (2003, p. 37), “a chave da compreensão histórica dos direitos humanos é a dor física e o sofrimento de modo geral”, produto da afirmação progressiva da individualidade, eis que as lutas e conquistas não cessaram desde então, uma vez que a abrangência os tem universalizado, desde questões de combate ao genocídio, à tortura, à exploração, ao racismo e ao preconceito, até questões que debatem os direitos dos idosos, deficientes, das crianças.

Dentre estas questões, o debate acerca da educação fortaleceu-se com encontros, os quais têm contribuído não apenas para erradicar o analfabetismo no mundo, mas, principalmente, para expandir a noção de direitos e deveres; promover a igualdade de oportunidade, o bem comum, a cidadania; combater a intolerância e a criminalidade; preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, das ciências e das tecnologias a fim de que uma vida digna, plena, livre, segura e saudável seja uma realidade possível.

1.1.2 Do Direito à Educação à Educação como Direito

Apesar dos avanços que se somam, não se pode dizer que a discussão em torno da educação é um debate somente dos dias de hoje. À luz dos direitos humanos, eis que, a maioria dos instrumentos internacionais, *a posteriori*, estabelece, em seus dispositivos, que a educação é um direito fundamental, tendo por base lutas e questionamentos os quais culminaram com o disposto na *Carta Internacional dos Direitos Humanos*, bem como em muitos outros normativos da história contemporânea.

Quanto à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – que em seu preâmbulo define a finalidade “de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a

constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação”, no intuito de que fosse possível “desenvolver o respeito desses direitos e liberdades” e “promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos” – em seu artigo 26º, aduz:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve fornecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(NAÇÕES UNIDAS, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2001)

Quanto ao *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* – em conformidade com a Carta das Nações Unidas e com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – assevera que medidas serão tomadas para assegurar tais direitos, estabelecendo, em seus artigos 13 e 14 que:

Artigo 13

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...]

Artigo 14

3. Todo Estados-partes no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos. (NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 2001)

Nesta perspectiva, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade – tendo em vista que, também em conformidade com a *Carta das Nações Unidas* e com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*, reconhecendo que “o ideal do ser humano [...] não pode ser realizado a

menos que se criem condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticos” – de acordo com os pressupostos constitucionais de cada Estado membro, elenca:

Artigo 5º

O direito à vida é inerente à pessoa humana. Este direito deve ser protegido por lei: ninguém pode ser arbitrariamente privado da vida. [...]

Artigo 6º

Ninguém será submetido à tortura nem à pena ou a tratamentos cruéis, inumanos ou degradantes. [...]

Artigo 10º

Todos os indivíduos privados na sua liberdade devem ser tratados com humanidade e com respeito da dignidade inerente à pessoa humana. [...] O regime penitenciário comportará tratamento dos reclusos cujo essencial é sua emenda e a sua recuperação social. [...]

Artigo 26º

4. Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual proteção da lei. [...]

(NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos** 2001)

A este respeito, vale ressaltar que o direito à vida pressupõe todo e qualquer direito fundamental da pessoa humana. Logo, se todos somos iguais, sem qualquer distinção, é um dever dos Estados garantir medidas que visem à reintegração de internos/presos. Dessa forma, sendo a educação um direito inalienável indispensável para a promoção dos sujeitos, está o encarcerado, sob a tutela do Estado, privado apenas de sua liberdade, e não de direitos econômicos, sociais, culturais, civis ou políticos, devendo-lhe ser garantido ainda um tratamento que assegure a sua dignidade e integridade enquanto pessoa.

Quanto aos dois *protocolos facultativos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*, determinou-se que: o primeiro, em seu artigo 1º, os Estados Partes reconhecem o Comitê constituído de acordo com a quarta parte do Pacto, devendo “receber e examinar comunicações de particulares sujeitos à sua jurisdição que aleguem ser vítimas de uma violação, [...] de qualquer dos direitos enunciados” ; o segundo, “convictos de que a abolição da pena de morte contribui para a promoção da dignidade humana e para o desenvolvimento progressivo dos direitos do homem, recordando que, no artigo 3º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, “todo o indivíduo tem direito à vida”, assevera, em seu artigo 1º, que “nenhum indivíduo sujeito à jurisdição de um Estado Partes no presente protocolo será executado”, devendo, pois, ser tomadas medidas “para abolir a pena de morte”.

Por conseguinte, preservar a vida pressupõe criar mecanismos os quais contribuam para a reinserção social, para a reintegração, bem como ainda para a reconciliação

com o ato individual de aprender. Aprender a aprender, aprender a conhecer e conhecer-se, aprender a integrar e a reintegrar-se.

Ademais, entre os dispositivos internacionais em que a Educação ganha corpo e materialidade jurídica, destacam-se também: a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o *Compromisso de Dakar*, a *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos* e a *Declaração do Milênio*.

Em 1948, aprova-se, na ata final da IX Conferência Internacional Americana, realizada em Bogotá, no mês de abril, a Resolução XXX, que dispõe sobre a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, considerando:

Que os povos americanos dignificaram a pessoa humana e que suas Constituições nacionais reconhecem que as instituições jurídicas e políticas, que regem a vida em sociedade, têm como finalidade principal a proteção dos direitos essenciais do homem e a criação de circunstâncias que lhe permitam progredir espiritual e materialmente e alcançar a felicidade. Que, em repetidas ocasiões, os Estados americanos reconheceram que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos terem como base os atributos da pessoa humana. Que a proteção internacional dos direitos do homem deve ser a orientação principal do direito americano em evolução. Que a consagração americana dos direitos essenciais do homem, unida às garantias oferecidas pelo regime interno dos Estados, estabelece o sistema inicial de proteção que os Estados americanos consideram adequado às atuais circunstâncias sociais e jurídicas, não deixando de reconhecer, porém, que deverão fortalecê-lo cada vez mais no terreno internacional, à medida que essas circunstâncias se tornem mais propícias; *Resolve adotar a seguinte: Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES HUMANOS, 1948)*

Neste viés, quanto aos direitos e deveres, de modo geral, estabelece em seu preâmbulo:

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, como são dotados pela natureza de razão e consciência, devem proceder fraternalmente uns para com os outros. O cumprimento do dever de cada um é exigência do direito de todos. Direitos e deveres integram-se correlativamente em toda a atividade social e política do homem. Se os direitos exaltam a liberdade individual, os deveres exprimem a dignidade dessa liberdade. Os deveres de ordem jurídica dependem da existência anterior de outros de ordem moral, que apoiam os primeiros conceitualmente e os fundamentam. É dever do homem servir o espírito com todas as suas faculdades e todos os seus recursos, porque o espírito é a finalidade suprema da existência humana e a sua máxima categoria. É dever do homem exercer, manter e estimular a cultura por todos os meios ao seu alcance, porque a cultura é a mais elevada expressão social e histórica do espírito. E, visto que a moral e as boas maneiras constituem a mais nobre manifestação da cultura, é dever de todo homem acatar-lhe os princípios. (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES HUMANOS, 1948)

Assim, tratando o Capítulo I sobre os Direitos do Homem, quanto à Educação, a *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem* aduz:

Artigo 12

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente pelo menos, a instrução primária. (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES HUMANOS, 1948)

Em 1949, de 19 a 25 de junho, ocorre a I Conferência Internacional sobre a Educação de adultos, realizada em Elsinor, na Dinamarca, tendo sido esta fruto de sua precursora: Conferência Internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, organizada por Albert Mansbridge, em Cambridge, em 1929, bem como ainda sido convocada pela Segunda Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada na Cidade do México em 1947, e reforçada na Terceira Sessão em Beirute, em 1948.

Logo, em ambas, o campo da educação limitava-se a recuperar a harmonia rompida desde os primeiros conflitos que desencadearam as guerras mundiais.

A educação de adultos foi vista (o que tem sido típico nas intenções da UNESCO) como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980. (KNOLL, 2014, p. 13)

E é justamente para refletir o espírito e as circunstâncias de cada época que se seguiu que as demais conferências internacionais foram promovidas.

Em 1950, o Conselho da Europa, reunido, em Roma, na Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, compromete-se a tomar providências para que os direitos elencados na *Declaração Universal* sejam assegurados. Dividida em seções, a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais versa sobre direitos e liberdades, a criação e o funcionamento do tribunal europeu dos direitos do homem e disposições diversas no que tange a procedimentos internos.

Em 1960, na Universidade McGill, em Montreal, no Canadá, de 22 de agosto a 2 de setembro, ocorreu a II Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Podendo

ser vista como a vanguarda internacional da educação de adultos na década de 1970, o Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos deliberou sobre a seguinte proposta:

[...] propôs que o tema da Conferência fosse a educação de adultos num mundo em mudança e recomendou que as discussões fossem organizadas em três categorias principais, a saber: o papel e o conteúdo da educação de adultos em diferentes ambientes; métodos e técnicas em educação; a estrutura e a organização da educação de adultos. (UNESCO, MEC. **II Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – 1960**. Unesco/Mec, 2014)

Nesta perspectiva, a educação de adultos passa a ser compreendida com indispensável “para a sobrevivência e a felicidade do homem”, tornando-se necessária “uma nova atitude”: “Nada menos do que isso será suficiente; em toda parte, a educação de adultos deve ser aceita como normal, e os governos devem tratá-la como parte necessária da oferta educacional de cada país”. (idem)

Em 1969, a Convenção Americana dos Direitos Humanos³⁰, realizada em São José da Costa Rica, afirma os princípios da Carta da Organização dos Estados Americanos, da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e da Declaração Universal, reconhecendo os direitos essenciais da pessoa humana, os quais englobam Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Em 1972, de 25 de julho a 07 de agosto, ocorreu a III Conferência Internacional sobre a Educação de adultos, realizada em Tóquio, no Japão. Nesta ação, tendo em vista o cenário de mudanças, as discussões partiram da compreensão de que a educação é uma das necessidades humanas, devendo esta ser atendida por todos os sistemas integrados ao longo da vida.

Não se deve negar o acesso à educação de adultos a nenhum grupo ou indivíduo na sociedade. A participação deve ser tão ampla quanto possível. Isso exige que os obstáculos ao acesso sejam removidos e que a motivação que leva os adultos a aprender seja especialmente estudada. (UNESCO. MÊS. **III Conferência Internacional sobre a Educação de adultos – 1972**. Unesco/Mec. 2014)

Por conseguinte, em 1976, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 19ª sessão, realizada em Nairóbi de 26 de outubro a 30 de novembro de 1976, adotou algumas *Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*.

³⁰ A Convenção Americana dos Direitos Humanos também é conhecida como *Pacto de São José da Costa Rica*. Adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969.

- a expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente;
- a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente;
- a expressão “educação permanente” designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;
- num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão;
- a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade;
- os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo. (UNESCO, MEC. **Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014)

Em 1985, ocorreu a IV Conferência Internacional sobre a Educação de adultos, realizada na França, em Paris, na sede da UNESCO, de 19 a 29 de março, para reafirmar o direito de aprender:

O reconhecimento do direito de aprender é mais do que nunca um grande desafio para a humanidade. O direito de aprender é:

- o direito de ler e escrever;
- o direito de questionar e analisar;
- o direito de imaginar e criar;
- o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história;
- o direito de ter acesso aos recursos educativos;
- o direito de desenvolver competências individuais e coletivas.

[...] “Aprender” é a palavra chave. Não pode haver desenvolvimento humano sem o direito de aprender. Não haverá avanços na agricultura e indústria, não haverá progresso na saúde da comunidade e, de fato, não haverá nenhuma mudança nas condições de aprendizagem, sem o direito de aprender. Sem esse direito, não haverá melhorias no padrão de vida dos trabalhadores nas nossas cidades e aldeias. Em suma, o direito de aprender é uma das melhores contribuições que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje. (UNESCO. MÊS. IV Conferência Internacional sobre a Educação de adultos – 1985. Unesco/Mec. 2014)

Em 1987, a ONU aprova a Resolução 44/104, de 07 de dezembro, proclama o ano de 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e, em 1989, aprova a Resolução 44/72 sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes.

Todos estes eventos foram importantes para que a UNESCO, em 1990, promovesse a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março, tendo sido assinada a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (UNESCO, 1998). Com um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de modo a promover o acesso e a permanência, bem como ainda reafirmar o direito de todos à educação, já que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que ‘todos tem direito à educação’ ”, logo, em seu preâmbulo, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1998) adverte:

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** – Jomtien, 1990. Unesco, 1998)

A este respeito, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* aponta um contexto que reafirma tais consequências, no intuito de justificar o fracasso de até então.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. (UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** – Jomtien, 1990. Unesco, 1998)

Em contrapartida, ainda em seu preâmbulo, ressalta o favorecimento do momento em questão e a disposição de todos os presentes para que, “pela primeira vez na história”, a meta de educação básica para todos fosse “uma meta viável”.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável. (UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem** – Jomtien, 1990. Unesco, 1998)

Assim, entre os artigos elencados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, destacam-se, objetivos e requisitos. Entre os objetivos, propugna-se: artigo 1º “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”; artigo 2º “expandir o enfoque”; artigo 3º “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”; artigo 4º “concentrar a atenção na aprendizagem”; artigo 5º “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”; artigo 6º “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”; artigo 7º “fortalecer as alianças”. Entre os objetivos, propõe-se: artigo 8º “desenvolver uma política contextualizada de apoio”; artigo 9º “mobilizar recursos”; artigo 10º “fortalecer a solidariedade internacional”.

Destarte, certo de que a educação é um direito humano fundamental, pressuposto para a conquista de todos os demais, reafirma-se ser este o fundamento de toda a determinação individual e coletiva presente no compromisso assumido na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a qual compromete-se “em cooperar, [...], tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos”.

O *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*³¹ é aprovado no intuito de corroborar com os demais objetivos e requisitos da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

³¹ Está contemplado, no artigo 1º, como um dos objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

[...]

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas [...] Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo. (UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Jomtien, 1990. Unesco, 1998)

Em 1990, o Conselho Econômico e Social da ONU aprova, em 24 de maio, a Resolução 1990/20 com o fim de promover a educação nas prisões. Ademais, na mesma data, o Conselho Econômico e Social da ONU aprova também a Resolução 1990/24, tendo em vista a educação, formação e sensibilização do público no domínio da prevenção da criminalidade.

Do mesmo modo, ainda em 1990, em 14 de dezembro, a Assembleia Geral adota a Resolução 45/111a despeito dos Princípios Básicos Relativos ao Tratamento dos Reclusos e aprova a Resolução 45/122, a qual determinando que “a educação desempenha um papel importante na prevenção do crime”, versa sobre a Educação na Justiça criminal, no intuito de “criar uma consciência pública geral” e de prevenir a criminalidade.

A este respeito, o Ministério da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e com a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, a despeito da Educação nas prisões, no relatório da Proposta

para o Conselho Nacional de Educação³², elenca que “duas importantes resoluções (45/111 e 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos, ampliando os marcos já estabelecidos, declarando que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana”.

Em junho de 1993, a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, de 14 a 25 junho, enfatizando debates sobre a importância da educação ser efetivada em contextos formais e não-formais, aprova a *Declaração e o Programa de Ação de Viena* para incentivar o progresso de instrumentos que ratificam e promovem direitos humanos no intuito de renovar e ampliar conceitos sobre a universalidade, a inviolabilidade e a indivisibilidade, bem como ainda de proclamar a interdependência a um sistema de tutela que visa à materialização de todo o ordenamento jurídico o qual garante a seguridade de um princípio comum, segundo o qual todos nascem livres e iguais em direitos.

Em 1993, a Conferência de Nova Delhi, Índia, realizada de 13 a 16 de dezembro, reafirmou os compromissos e metas definidas na Conferência de Jomtien, ratificando tais deliberações na *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* e no *Guia de Ação*, com o objetivo de atender necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Fora, portanto, uma referência em se tratando das políticas educacionais da Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Países mais populosos do mundo, em desenvolvimento, conhecidos como E-9, tendo o Brasil apresentado o *Plano Decenal de Educação para Todos* previsto para a vigência 1993-2003.

Em relação à *Declaração de Nova Delhi*, os líderes reiteram o compromisso assumido “de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. Nesse sentido, considerando o papel vital da educação para o desenvolvimento da sociedade, reconhecem:

2.1 as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países; 2.2 a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos

³² Relatório MEC/SECAD/DPEJA contendo *Propostas para a educação nas prisões*: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2849-minuta-secad&Itemid=30192>. Acesso em: 15/04/2015.

recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural; 2.3 os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais; 2.4 os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural; 2.5 os programas educacionais bem sucedidos exigem ações Complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e cuidado e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas; 2.6 a educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos chaves do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis à mulher para o desenvolvimento de todo o seu potencial; 2.7 pressões demográficas impõem um ônus por demais pesado à capacidade dos sistemas educacionais e impedem as reformas e melhorias necessárias; além do mais, dada a estrutura etária dos nossos países, esse processo continuará no decorrer da próxima década; 2.8 a educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas. (UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993**. Unesco, 1998)

Em relação ao guia de ação do Movimento de Educação para Todos (EFA-9), o objetivo é “ajudar os diversos países a implementarem a Declaração de Nova Delhi”, bem como ainda “[...] Identifica as dificuldades mais significativas enfrentadas por países de grande população, sugere prioridades e estratégias para planos nacionais de ação, [...] e aponta possíveis áreas de cooperação em nível internacional”.

Em 1997, ocorre a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em que foi assinada a *Declaração de Hamburgo*³³ sobre a Educação de Adultos, realizada em julho de 1997 e aprovada uma *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos*³⁴.

Quanto à *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*, reafirma-se que “apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”.

Nestes termos, partilhando da ideia de que “a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”; de que é

³³ Influenciou a Construção do Plano Nacional de Educação em 2001.

³⁴ Conjunto de regras as quais deveriam ser implantadas em um prazo de dez anos.

“um poderoso argumento em favor do desenvolvimento; de que “é um requisito funda mental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura”; a *Declaração de Hamburgo* defende que “pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida”, apresentando objetivos que visam ao engajamento político, econômico e social.

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. (UNESCO; SESI. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Unesco/Sesi, 1999)

Ademais, em seus termos, dispõe sobre os significados da educação básica, isto é, sobre as finalidades a que se propõe a formação do sujeito como um todo, apresentando, como principal objetivo, o comprometimento com a justiça social e o bem-estar geral a partir de uma nova visão de educação de jovens e adultos: uma educação ao longo da vida.

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos. (UNESCO; SESI. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Unesco/Sesi, 1999)

Para tal, novos desafios se lançam ao longo de uma educação continuada, rumo a uma década da alfabetização, a partir de 1998.

Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida. [...] O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é , mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e

praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (UNESCO; SESI. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Unesco/Sesi, 1999)

Desafios estes pautados em tendências progressistas, que almejam o fortalecimento e a interação das mulheres; disseminar a cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia; refletir sobre a diversidade e igualdade; promover a saúde, a sustentabilidade, a educação, a cultura, o acesso à informação, o respeito mútuo.

Quanto à *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos*, define-se “os novos compromissos em favor do desenvolvimento da educação”, partindo de discussões diversificadas, dispostas em temáticas específicas.

- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
 - A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
 - Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
 - A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;
 - A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
 - A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
 - A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
 - A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
 - Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
 - A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.
- (UNESCO; SESI. **Agenda para o futuro**. Unesco/Sesi, 1999)

Estes temas promoveram uma série de debates, sendo a educação um “imperativo para o lugar de trabalhos, o lar e a comunidade”, um mecanismo que torna possível “homens e mulheres adaptarem-se eficazmente em um mundo em constante mutação”.

Em 2000, após dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na qual se assumiu o compromisso de, sobretudo, lançar as metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola, objetivando “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”, seguiu-se a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, realizada de 10 a 12 de fevereiro, em Domingo, na República Dominicana, e, posteriormente, o Fórum Mundial sobre Educação, realizado de 26 a 28 de abril do mesmo ano, em Dakar, Senegal, os quais constituíram-se como “marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, comprometida como elemento central na conquista da cidadania”.

Quanto ao Fórum Mundial sobre Educação, vale ressaltar, no *Marco de Ação de Dakar*, em seu primeiro ponto, comprometeu-se a atingir os objetivos e metas previstas na

Declaração Mundial de Educação para Todos por defender, no 6º ponto, que “a educação é um direito fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade [...] e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI”. Como objetivo referente aos compromissos coletivos, ficou definido, no 7º ponto, como meta:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015;
- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. Eliminar disparidades de gênero na educação [...] até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo das meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (UNESCO; CONSED. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001)

Destarte, “para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas”, as *Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar* indicam avanços e desafios, apontando, na avaliação do ano de 2000, que “houve progresso durante a última década na direção da visão que se refletiu na Declaração de Jomtien”.

Entre os desafios apresentados, as *Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar* indicam como essencial “assegurar que a visão ampla de Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financiadores”. Ademais, estabelecem como desafio principal “garantir que a Educação para todos seja provida de recursos adequados, equitativos e permanentes”.

Além disso, metas e estratégias são apresentadas como um “Marco de Ação” a fim de “permitir que todos os indivíduos realizem o seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”.

Em 2000, de 6 a 8 de setembro, a Cúpula das Nações Unidas, reunida em Nova York, adota a *Declaração do Milênio das Nações Unidas*, a fim de reduzir a pobreza, reforçar a paz, diminuir a propagação da AIDS, fornecer água, expandir a educação para todos, combater a injustiça, a desigualdade, o terrorismo e a criminalidade.

Em 2007, ocorre a VII Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada, no Brasil, na cidade de Belém, bem como outros eventos, no Brasil e no mundo que ratificam o direito de todos à educação.

De fato, foram – e ainda são – muitos os esforços no intuito de que, jurídica e universalmente, a educação fosse concebida não apenas como um direito humano fundamental e inalienável, mas um dever do Estado, bem como da família. No entanto, eis que, da teoria à prática, ainda há muito a ser feito.

1.2 EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A cada grande surto de violência, os homens recuam, horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, as mutilações em massa, os massacres coletivos e as explorações aviltantes faz nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos. (COMPARATO, 2003, p. 37).

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, em contextos de privação de liberdade, ganharam maior destaque, nos debates internacionais e nacionais, a partir da década de 90.

No âmbito internacional, a discussão aflora com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, compreendendo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, como um marco histórico, uma vez que a educação passa a ser debatida como direito fundamental.

Por conseguinte, quanto à Educação de Jovens e adultos privados de liberdade, a ONU, que atua como a mais importante organização internacional a se preocupar com a educação prisional, aprova ainda normativos, os quais dispõem sobre o desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico e social, como finalidades da Educação para Todos.

Destacam-se, assim, entre normativos e marcos, as *Regras Mínimas para o tratamento dos presos*, em 31 de agosto de 1955; o *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos*, em 16 de dezembro de 1966; a *Convenção contra a tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes*, em 09 de dezembro de 1975.

Quanto às *Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos*³⁵, os professores e instrutores técnicos devem desempenhar função permanente e as penitenciárias garantir educação para todos, possibilitando, ao recluso, continuar seus estudos.

A este respeito, em 1955, o Conselho Econômico e Social, pela resolução 663 C (XXIV), de 31 de julho de 1957 e 2076 (LXII) de maio de 1977, aprova as *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos* no I Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra.

Quanto ao *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos*³⁶, reafirmou-se a Carta da ONU, ao garantir direitos humanos indissolúveis, determinando, nos artigos 10 a 14, o objetivo do regime penitenciário de reabilitar, com vistas a um desenvolvimento pleno, bem como ainda o tratamento respeitoso, humano e digno que as pessoas privadas de liberdade devem receber sob a tutela do Estado, resguardando-se, sobretudo, a condição humana.

Quanto à Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis³⁷, Inumanos ou Degradantes, retomou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, incluindo a educação prisional, reforçando a maneira como o preso deve ser tratado, a fim de se evitar danos físicos, psicológicos e emocionais.

Fora aprovado, assim, em 1975, em Assembleia Geral, através da resolução 3452 (XXX), a *Declaração sobre o Direito de Todas as Pessoas à Proteção contra a Tortura e Penas ou Tratamentos Cruéis, Inumanos ou Degradantes*³⁸, a qual é resultado do artigo 5º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, do artigo 7º do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos – o que culminou com a resolução 39/46 da Assembleia Geral, realizada em 10 de dezembro de 1984, na Convenção contra a Tortura e outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Inumanos ou Degradantes.

³⁵Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>> Acesso em 04/03/2015.

³⁶ Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/caju/tratados.pdf>>. Acesso em 07/04/2015.

³⁷ Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas cruéis ou Degradantes. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/convencao-contra-a-tortura-e-outros-tratamentos-ou-penas-cruéis-desumanos-ou-degradantes-1975.html>> Acesso em 18/03/2015.

³⁸ Declaração sobre o Direito de Todas as Pessoas à Proteção contra a Tortura e Penas ou Tratamentos Cruéis, Inumanos ou Degradantes. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/tortura/declaracao_sobre_protecao_pessoas.pdf>. Acesso em: 13/05/2015.

Além dos dispositivos aprovados pela ONU, ressalta-se a *Carta Africana do Direito dos Homens e dos Povos*³⁹ – aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em Banjul, Gâmbia, em janeiro de 1981, e adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em Nairóbi, Quênia, em 27 de julho de 1981 – estabeleceu que todo ser humano tem o direito de participar econômica, política e culturalmente do núcleo social do qual faz parte; tem direito à informação e de exprimir e difundir sua opinião; tem direito de tomar parte na vida cultural.

Ademais, em 1988, aprovou-se um *Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as pessoas Sujeitas a Qualquer Forma de Detenção ou Prisão*⁴⁰, bem como ainda as Resoluções nº 20 e 24, de 24 de maio de 1990, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, e as Resoluções nºs 45/110 e 45/122, de dezembro de 1990, as quais resultaram de discussões no intuito de desenvolver programas educativos de ressocialização e prevenção de delitos.

Neste mesmo viés, a UNESCO, a organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, visa “ contribuir com o desenvolvimento e a paz mediante a valorização de recursos humanos, ajudando no fortalecimento da capacidade endógena dos países para promover conhecimentos e valores (UNESCO, 1998, p 10-11).

Logo, não se pode dizer que esforços não tenham sido investidos para tratar da educação de privados de liberdade, a partir de uma concepção pedagógica muito mais humanizadora da prática educativa, no intuito de promover ações que visassem, acima de tudo, à reinserção social.

Este é um legado que ficou para nós, deixando-nos marcas profundas na história política, social e cultural do Brasil. Mas vale dizer que não foi tão simples assim. Beber desta fonte trouxe mudanças significativas, sim, que culminaram com grandes acontecimentos. Porém, do mesmo jeito, um banho de sangue se fez presente, deixando rastros irreparáveis.

Por conseguinte, em se tratando de políticas públicas para a educação de jovens e adultos privados de liberdade, tendo o Brasil referendado grande parte dos dispositivos elencados, necessário seria buscar uma legislação própria que pudesse legitimar tais direitos e deveres.

³⁹ Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos. Disponível em: <http://www.saflii.org/ao/legis/num_act/caddhdhp396.pdf> Acesso em: 13/05/2015.

⁴⁰ Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer forma de detenção ou Prisão. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/conjunto-de-principios-para-a-protecao-de-todas-as-pessoas-sujeitas-a-qualquer-forma-de-detencao-ou-prisao.html>> Acesso em: 20/06/2015.

Assim, entre outros dispositivos, um Código de Execução Penal foi aprovado em consonância com o que aduz a Constituição Brasileira em relação à igualdade de todos – sem distinção de qualquer natureza – à luz da conjuntura política nacional e internacional.

1.2.1 Quanto à legislação

O Código de Execução Penal Brasileiro, sob a Lei n 7.210, de 11 de julho de 1984, objetiva “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado ou internado”. Portanto, estando o sujeito no cumprimento de sentença ou decisão criminal, deve o Estado Brasileiro garantir meios efetivos que proporcionem o que está previsto em todos os dispositivos legais como direitos humanos fundamentais, a fim de manter a harmonia do próprio sistema.

Destarte, o Capítulo II do Código, na seção I, Da Assistência – com a finalidade proposta, no Artigo 10, de “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” – dispõe, no Artigo 11, que é dever do Estado oferecer assistência material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, ficando reservado à Seção V, artigos 17 a 21, o que está previsto no Código de Execução Penal, quanto aos deveres do Estado, para proporcionar Assistência Educacional obrigatória a todos os jovens e adultos em contexto de privação de liberdade.

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

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

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

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

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

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

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

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

(BRASIL. Lei n 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, 1984)

Além disso, vale dizer ainda que, com as alterações dadas pela Lei 12.433, de 30 de junho de 2011 na Lei de 7.210, de 11 de julho de 1984, o Título V, *Da Execução das Penas em Espécie*, Capítulo I, Seção IV, *Da Remição*, dispõe sobre as formas legais previstas, as quais possibilitam ao preso ou interno reduzirem a pena por meio do trabalho ou do estudo – uma vez que a educação como um todo significativo precisa ser pensada em nível macro, isto é, muito além da sala de aula, a fim de que os propósitos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, bem como dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, das *Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade*, do *Plano Nacional de Educação* sejam atendidas de direito e de fato à luz de todos os direitos humanos e do cidadão.

Logo, deve a autoridade administrativa informar, com os encaminhamentos necessários, ao juiz da execução, todas as atividades desenvolvidas, quer esteja o apenado em regime fechado ou semiaberto.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011).

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e

deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

Art. 127. Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos. (Incluído pela Lei nº 12.433, de 2011)

Art. 130. Constitui o crime do artigo 299 do Código Penal declarar ou atestar falsamente prestação de serviço para fim de instruir pedido de remição. (BRASIL. Lei n 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, 1984)

Deste modo, em consoante também aos dispositivos internacionais, a despeito da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, aprovam-se os seguintes normativos: a Resolução 14, de 11 de novembro de 1994, a qual trata das regras mínimas para tratamento dos presos no Brasil; as Diretrizes e Bases de Política Criminal e Penitenciária, sob a Resolução nº 05 de 19 de julho de 1999; com a Portaria nº 153, de 27 de fevereiro de 2002, que institui o Programa Nacional de Apoio e Acompanhamento de Penas e Medidas Alternativas; a Resolução nº 15, de 10 de dezembro de 2003, que cria a Central Nacional de apoio ao Egresso, no âmbito do CNPCP; as Diretrizes Básicas de Política Criminal quanto à prevenção do delito, administração da justiça criminal e execução das penas e das medidas de segurança, dispostas na Resolução nº 16 de 17 de dezembro de 2003; a Resolução nº de 09 de

maio de 2006, que sugere metas e prioridades da política criminal e penitenciária; com o Decreto 6.049, de 27 de fevereiro de 2007, que aprova o *Regulamento Penitenciário Federal*; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Sistema Prisional*, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em 2006; as Resoluções CNPCP, nº 3, de 2009, e CNE de 2010, que aprovam *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade* nos estabelecimentos penais; a Lei 12.433, de 2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; a Resolução CNPCP nº 9, que estabelece Diretrizes Básicas para a arquitetura Prisional; o Decreto Presidencial nº 7.626, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito Prisional; o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Ademais, a educação em contexto de privação de liberdade deve seguir ainda o que propõe a Portaria Conjunta nº 276, de 20/06/2012 – que disciplina o projeto de remição pela leitura – e a Recomendação nº 44 de 26/11/2013 – a qual dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

Assim, quanto à tutela dos presos ou internos, em âmbito de gestão pública, não se pode dizer que o Estado Brasileiro cumpre com o ordenamento jurídico previsto em legislação específica para atender a jovens e adultos em contexto de privação. Ordenamento referendado em dispositivos nacionais e internacionais não apenas por assistência educacional, mas ainda pela seguridade, pelo tratamento humano digno e adequado, uma vez que estão privados, tão somente, de liberdade – e não dos demais direitos que nos são próprios e devidos enquanto pessoa.

Mas, eis que esta dura realidade, à luz de Foucault (1987), revela-se, na prática, em fatos os quais justificaram a criação das Instituições de Controle Social. Em contrapartida, não, necessariamente, fundamentam o papel da cadeia no mundo contemporâneo nem mesmo a função social da pena, da educação em contexto de privação de liberdade.

Diferentemente da razão proposta diante dos suplícios, a lógica da metafísica do poder dá mostras de coerções que partem do entendimento, segundo Maquiavel, de que “é melhor ser temido do que amado”.

Assim, quanto à Assistência Educacional, grande parte das penitenciárias não possui escolas nem está munida de recursos e infraestruturas para viabilizar que seja oferecida educação em todos os níveis, turnos e modalidades previstos por lei.

Cabe, portanto, ao Ministério da Justiça e da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, bem como à sociedade de modo geral, atentar para a necessidade de se repensar a assistência oferecida ao jovem e adulto privado de liberdade com vistas a contribuir para a reinserção social e promoção da cidadania.

Logo, se não há crime sem lei que o defina – seguindo Becker (1977), para quem as diferenças entre quem faz as regras e as aplica e quem sucumbe sobre a pena marcam, essencialmente, diferenças de poder; se a reforma do Direito Judiciário não teve, de acordo com Foucault (1987), em momento algum, o objetivo de fundar uma nova concepção social de punir, mas, sim, estabelecer novos métodos de punir; se a educação é um direito fundamental inalienável, assegurado formal e juridicamente, de acordo com Teixeira (2007, p. 15), “não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira”.

Em contrapartida, conceber a educação como um dever do Estado e da Família é um passo importante e necessário para que outras histórias possam ser contadas, rumo a uma sociedade em que a igualdade não seja um instrumento de segregação de diferenças, de exclusão de minorias, mas sim de cidadania, respeito mútuo, bem-estar, oportunidade e democracia.

Do mesmo jeito, entender a educação como um direito de todos é mais do que uma tarefa de “instrumentalização”, do que uma “estratégia de ressocialização”, já que, no dizer de Teixeira (2007), “não precisa ser a justificativa para a presença da educação nas prisões”.

Responsabilizar a educação pela ressocialização dos presos é exigir mais do que se deve da educação; a reinserção do preso na sociedade é dever do sistema penitenciário, como prevê a Lei de Execução Penal e depende de um tratamento penal concebido para que isto ocorra. (...) Não se trata, assim, apenas de ampliar o atendimento, mas promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. (...) O sucesso de qualquer política pública depende do envolvimento, em sua formulação, de todos aqueles que atuam na área a ser atendida. No caso específico da educação nas prisões é preciso que ocorra uma mudança cultural no entendimento do papel das prisões. (TEIXEIRA, 2007, p. 19-20),

A este respeito, a ressocialização com vias de reabilitação dos sujeitos, como pretendida pela Lei de Execução Penal Brasileira, é passível de questionamentos porque “traz

em seu bojo”, segundo Filho (2010), “a ideia de fazer com que o ser humano se torne novamente social (ou sócio). Isto porque deve-se socializar aquele que foi dessocializado”.

[...] não se pode conceber que a pena tenha como objetivo “melhorar” o indivíduo dessocializado pela própria sociedade, sem que isto não se converta em uma imposição arbitrária e contrária à livre autonomia individual. Sob outro prisma, podemos asseverar que a pena jamais pode carregar a função ressocializadora, já que ela própria dessocializa. [...] Assim, como querer que o fator dessocializante seja, também, ressocializador? Não é o crime (em regra) que dessocializa, pois, se assim fosse, a pena poderia (em tese) cumprir tal função ressocializadora. [...] o que dessocializa é o cumprimento de sanção penal, sendo a privativa de liberdade seu grande expoente de dessocialização. (FILHO, 2010, p. xxx)

Deste modo, a teoria da socialização, questionada por Filho (2010), compreende o delito como “déficit ou carência no processo de socialização”, devendo a intervenção punitiva “integrar o delinquente no mundo dos seus co-cidadãos, ou seja a pena como instrumento de adaptação funcional à coletividade”.

A dessocialização ocorre, assim, segundo Baratta (2002), por “desculturação” e “prisionalização”. A “desculturação” parte da desadaptação à vida extramuros, da diminuição do senso de realidade, do distanciamento de valores e padrões de comportamento; a “prisionalização”, da absorção de valores intramuros, de modo que o interno seja educado para “ser bom preso”.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que, segundo Loïc Wocquant (2001), não é “privilégio” do Brasil encarcerar as suas mazelas sociais – o que se convencionou em torno das políticas públicas em andamento – tendo em vista a “supressão do estado econômico” em paralelo ao “enfraquecimento do Estado Social”.

Portanto, por uma política de educação para além do cárcere, em que o papel da educação, no dizer de Costa (2006), “sócio-educar”, tornar este desafio possível, evitando a dessocialização do apenado, é papel também do professor ao repensar a prática pedagógica enquanto prática educativa intra e extramuros, questionar os significados que devem ser atribuídos à escola dentro e fora das prisões, a fim de que diferentes realidades possam ser produzidas socialmente.

1.2.2 Quanto aos sujeitos e ao espaço

Segundo Julião (2007, p.23), “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica”. Reflete, em grande parte, jovens, homens, pobres,

desempregados, não-brancos e com baixa escolaridade, sendo “o interno penitenciário, em sua grande maioria, o excluído de direitos sociais relevantes”.

Destarte, para debater o papel da Educação como programa de reinserção social de jovens e adultos privados de liberdade, Teixeira (2007) adverte sobre o perigo da “invisibilidade”, da “glamourização” e “demonização”.

As prisões não podem continuar sendo um assunto de poucos e os presos não podem continuar “invisíveis” para a sociedade nem glamourizados, nem demonizados pela mídia. Os últimos acontecimentos têm mostrado que esta é uma questão fundamental que deve ser enfrentada com a participação direta da sociedade civil organizada. Problemas complexos não podem ser respondidos com simplificações e falsas verdades que, de tão repetidas, se cristalizam. É preciso que conheçamos melhor o problema [...] É preciso mudar as prisões e a oferta da educação é uma das ações possíveis e necessárias, mas é preciso que ela faça parte de uma política pública integrada que envolva todas as assistências previstas na Lei de Execução Penal. (TEIXEIRA, 2007, p. 20)

É certo, assim, que foram muitos os avanços que ocorreram em matéria de direitos humanos e educação no Brasil. Avanços os quais, para uma política educacional além do cárcere, evidenciam, para Julião (2016), que o novo paradigma de execução penal contraria a a noção de instituição total⁴¹:

[...] é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos de acordo com esses referenciais, de modo que a escola seja *da* prisão e não apenas *na* prisão. Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas. (Julião, 2016, p. 38)

Por conseguinte, à luz da LDBEN 9.394/96, no disposto em relação à Educação de Jovens e Adultos, necessário é questionarmos não apenas o papel da educação, mas quem são estes sujeitos, com dados os quais possam servir de base para reflexões, perspectivas e avanços, uma vez a legislação ordinária não deixa claro, especificadamente, o público alvo.

É o que faz Sant’Anna (2014) ao problematizar a EJA no seio de quem lhe é dado a saber e onde, questionando uma “concepção de educação como um valor de capital humano”.

⁴¹ Segundo Goffman (2008), são instituições que punem a desobediência ou inadequação às regras sociais através de privações, encarceramentos e agressões físicas e psicológicas. Vide em: GOFFMAN, F. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Pensar no papel social da educação no campo social já é algo complexo e que envolve muitas discussões; afinal, a educação serve para quê? Para alfabetizar? Para facilitar as comunicações? Para transmitir um legado de informações dos nossos precedentes? Para a formação de profissionais aptos? Para disseminar normas sociais através de um determinado tipo de ideologia de uma classe dominante? A quem serve a educação? Essas elucubrações fazem parte dos novos rumos dos estudiosos sociais e da educação enquanto Ciência Social aplicada. Se direcionarmos essas questões para o âmbito da EJA, elas se multiplicam num caráter exponencial: o que pretende um jovem ou adulto ao voltar a estudar? Esses atores possuem chances efetivas de se inserirem no contexto educacional formal? O atraso com relação à sua escolaridade afeta seus processos cognitivos? Direcionando ainda mais essas indagações para a EJA voltada para os privados de liberdade, encontramos uma complexidade superexponencial porque, além de todas as questões até então abordadas, cabem as abordagens de caráter social que levaram o sujeito à transgressão das normas sociais. (SANT'ANNA, p. 58, 2014)

Da mesma forma, Julião (2016, p. 35) argumenta que, por muito tempo, a educação para jovens e adultos era pensada como um grupo social homogêneo, com características biopsicossociais comuns. Por esta razão, as particularidades de cada grupo não eram levadas em consideração.

Em contrapartida, tendo em vistas os avanços promovidos pela educação enquanto direito humano fundamental de todos, ocorre, conforme Julião (2016), de uma escola na prisão para uma escola da prisão, “a necessidade de compreensão dessas particularidades” para investirmos em propostas político-pedagógicas que possam trazer “a compreensão dos sujeitos da EJA” a partir das especificidades que existem quanto ao espaço em que estão inseridos: um espaço de privação de liberdade.

Com os avanços instituídos nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA. Recentes discussões [...] defendem a necessidade de maior adequação à proposta de ensino implementada para seus sujeitos, reconhecendo a sua diversidade. Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passou-se a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do público. (JULIÃO, 2016, p. 35)

Porém, fato é que, segundo Julião (2016, p. 35-36) “contrariando tal perspectiva, grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional”, os quais “acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros”- o que tem contribuído para o fracasso da EJA ao reproduzir no cárcere “uma escola padronizada, que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos”.

Logo, certo de que a prática educativa deve derrubar muros para atender a propósitos diversos, próprios de cada educando, Julião (2010) aponta diferentes perfis de sujeitos quanto ao papel que a educação vem desempenhando no espaço de privação de liberdade, indicando que “há, assim, três objetivos imediatos”:

A educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e da dissuasão e que, portanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego. Outros apenados, ao contrário, rechaçam a educação como parte de um sistema impositivo e castrador, que os querem alienados. Sem dúvida alguma, por outro lado, é possível ainda que muitos apenados participem inicialmente das atividades educativas por razões alheias à educação; por exemplo: sair das suas celas, estar com amigos ou evitar o trabalho etc. A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. (JULIÃO, 2010, p. 3-4)

Porém, se o objetivo central do cárcere, de acordo com Julião (2010, p.4), “é a reinserção social do apenado”, deve o espaço viabilizar os meios para tal a partir de uma proposta político-pedagógica voltada para uma educação que integre competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas – da forma como propõe a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (apud Costa, 2006) ao definir a socioeducação como “educação para a socialização”.

Fato é, no entanto, que a problemática se mantém porque as funções sociais mediadas pela política educacional brasileira, intra e extramuros, estão comprometidas com a manutenção do *status quo*, com a “normatização” do país – ficando, assim, evidente, o papel desempenhado pela educação formal.

[...] fica bastante claro que a educação formal não é força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (Mészáros, 2005, p. 45).

Esta realidade se evidencia, da teoria à prática, na visão de Julião (2010, p. 7), a despeito da concepção de escola, ao defender o movimento de “reavaliação do papel

desempenhado pela educação como prática de ressocialização no programa político de execução penal” diante da crise na qual se encontra o sistema como um todo.

A escola, seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. Precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno [...] Nessa direção, [...] a escola intramuros, assim como a extramuros, para a população no mundo livre, está em crise. Cotidianamente, divulga-se um crescente número de reprovações e evasões, detectando-se diversos problemas: (1) a escola não atende aos interesses de sua clientela; (2) as escolas não acompanham os avanços tecnológicos e sociais da atualidade; (3) os profissionais da área de educação estão desmotivados e, conseqüentemente, desatualizados quanto a conteúdos e metodologias; e (4) os jovens e adultos não veem perspectivas sociais por intermédio da escola etc. (JULIÃO, 2010, p. 5-13).

Mas para quê o sistema penal foi planejado? Quais as reais finalidades? Como o Poder Público atua? A despeito destas perguntas, Julião (2007) afirma:

[...] o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as suas mazelas sociais, colocando para “debaixo do tapete” as suas chagas abertas pela exclusão social e pela ganância por poder, geradas pelas lutas de classe. [...] o Poder Público continua alheio à dramática situação do sistema, e rigorosamente nenhuma das recomendações foi de fato implementada. (JULIÃO, 2007, p.24)

Além disso, segundo Julião (2010) – questionando o real papel da educação no sistema penitenciário e a “cultura da prisão” – na arquitetura global “não é previsto e nem existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas” na grande maioria das unidades penais.

Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano, são verdadeiros “artigos de perfumaria”. (JULIÃO, 2010, p. 12)

Como consequência, o fracasso da educação formal se justifica, também, porque as medidas socioeducativas pouco surtem efeitos, uma vez que as práticas pedagógicas não permitem a inclusão em aprendizagens que lhes são próprias.

Não diferentes disso têm sido as políticas implementadas pelas instituições responsáveis pelas medidas socioeducativas no Brasil. (...) pouco ainda caminhamos, na prática, com relação às políticas de atendimento aos jovens em conflito com a lei. Valorizando uma política extremamente punitiva, a execução de medidas socioeducativas quase se restringe ao “encarceramento”, ou seja, à privação

de liberdade dos jovens, não garantindo a sua participação, durante a internação, em programas voltados para sua reinserção social. (JULIÃO, 2007, p. 25)

Logo, a despeito do encarceramento, Julião (2007) propõe a “desinstalação da cultura da prisão”, pois, da forma como tem sido desenvolvida a Assistência Educacional nas prisões, “quem se ressocializa, geralmente o faz por conta própria”.

O simples encarceramento tem mostrado ser insuficiente, sem um adequado programa socioeducativo (...) É importante ressaltar que se estima que a reincidência entre adultos egressos penitenciários no Brasil gira em torno de 50%, chegando, em algumas regiões, a atingir 80%⁷. São esses dados tão significativos que sugerem a reavaliação e, conseqüentemente, a “desinstalação” da atual “cultura da prisão”, ou seja, da ideia de que a verdadeira punição só é obtida por meio da pena privativa de liberdade. (JULIÃO, 2007, p. 25-26)

Nesta conjuntura, em se tratando dos sujeitos e do espaço, tendo em vista o crescimento alarmante da população carcerária brasileira, Julião (2016, p. 34-35) alerta que “é muito comum, ainda dentro de uma perspectiva retrógrada da educação supletiva e de correção de fluxo, assumir a educação de Jovens e Adultos (EJA) como redução de conteúdos previstos para a educação básica”. Desconsiderando um currículo específico para modalidades que engendra semelhanças e diferenças teóricas e práticas, não se pensava “em um currículo que atendesse às especificidades e características dos sujeitos”.

Destarte, para responder a alguns questionamentos a despeito dos sujeitos e do espaço no sistema prisional, um software foi criado para calcular quantitativamente a população carcerária brasileira, facilitando a coleta de informações do Sistema Penitenciário de todo o Brasil, no intuito de permitir uma integração dos órgãos de administração. Tal integração possibilita a criação de um banco de dados Federal e Estadual sobre os estabelecimentos penais e populações penitenciárias, bem como proporciona um levantamento atualizado para a execução de ações articuladas e interligadas ao Departamento Penitenciário Nacional. Ademais, além destes benefícios, o software desenvolvido permite o acompanhamento das penas dos sujeitos privados de liberdade e oferece um cadastro único de instituições, de presos, de servidores, advogados e visitantes que frequentam, trabalham ou cumprem pena nas unidades.

No entanto, se verdade é que, nos últimos, anos, houve avanços, em contrapartida, nem sempre se pode afirmar que todos os dados que se apresentam estão sempre corretos – o que por certo compromete pesquisas e mascara a realidade que está não apenas intramuros, mas extramuros também.

Assim, em relação aos números divulgados pela Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará, com dados baseados no Sistema Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN e no relatório de dezembro de 2015, o quantitativo populacional aponta para o crescimento da população carcerária no Pará.

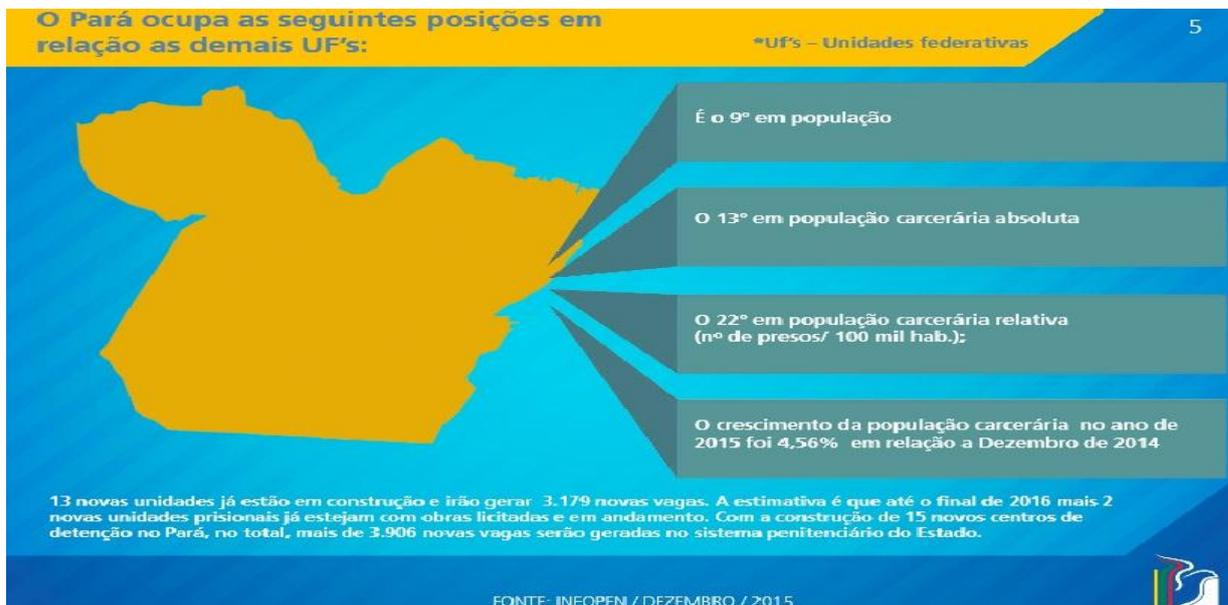


Figura 1: Quantitativo populacional carcerário no Pará.

Este quantitativo populacional, vem, nos últimos anos, no Pará, apresentando crescimento – como se configura da seguintes maneira:

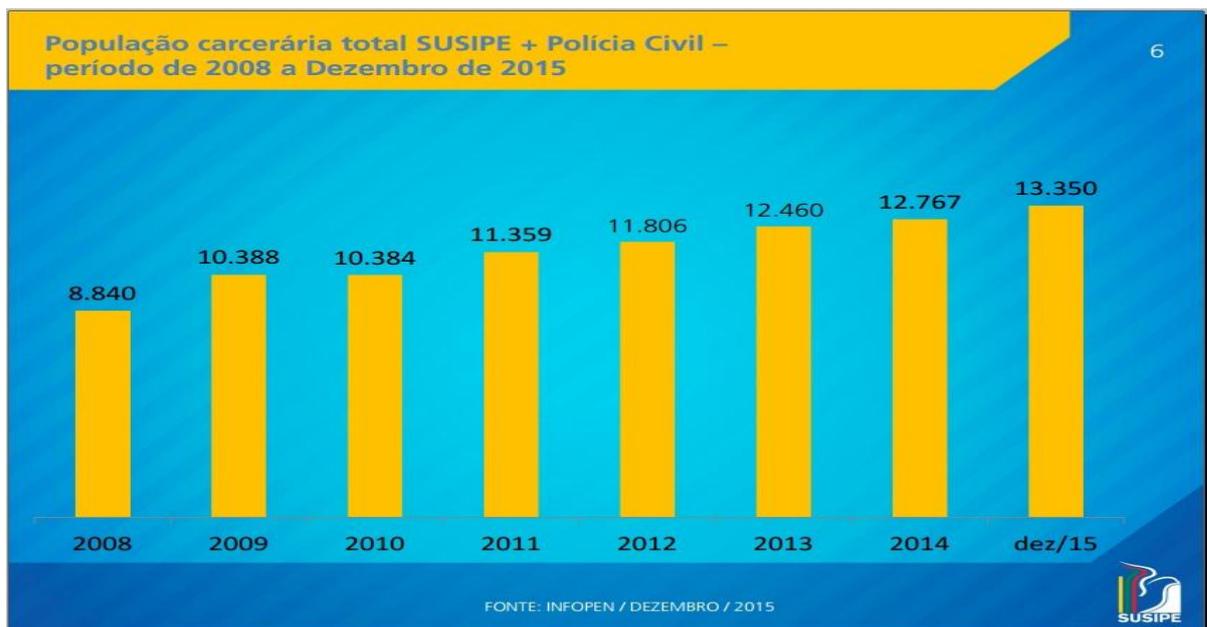


Figura 2: Crescimento da população carcerária no Pará.

Diante deste aumento populacional, o relatório demonstra a ineficiência do poder público para solucionar problemas sociais, uma vez que investiu erroneamente na construção de unidades penas, sem, de fato, atacar o problema em suas bases.

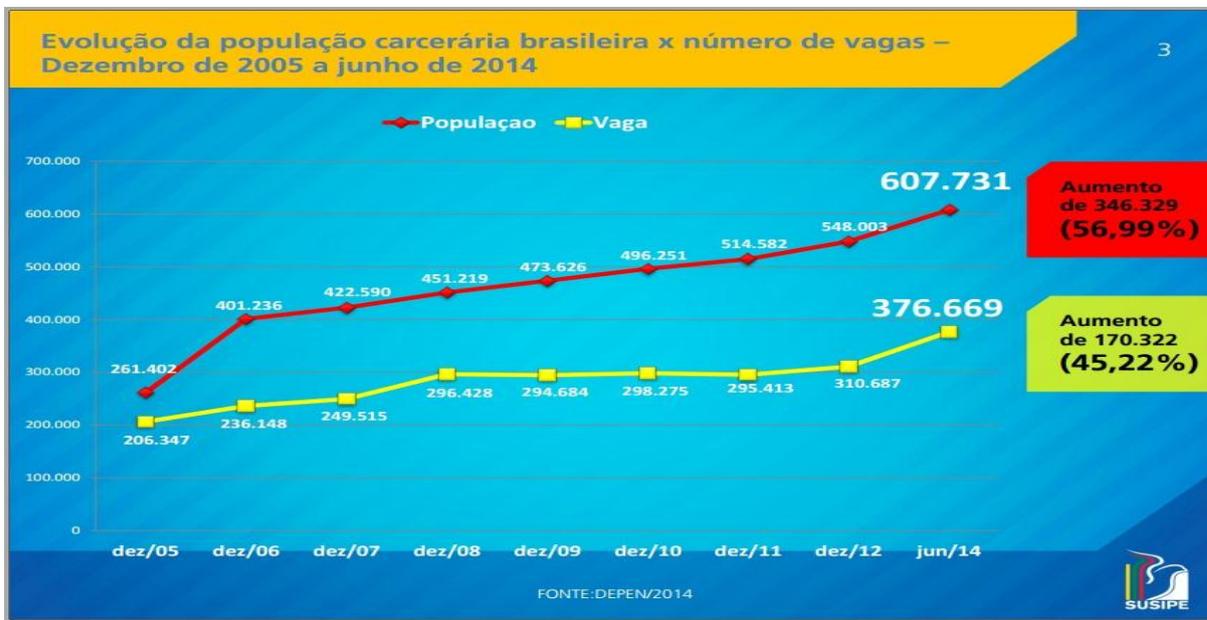


Figura 3: Relação População carcerária x vaga

Como se pode perceber, o número de unidades, certamente, aumentou. Do mesmo modo, também aumentou o número de vagas. Porém, é preciso frisar que tal alternativa encontrada foi inferior ao crescimento da população carcerária – como se pode ver no diagrama abaixo:

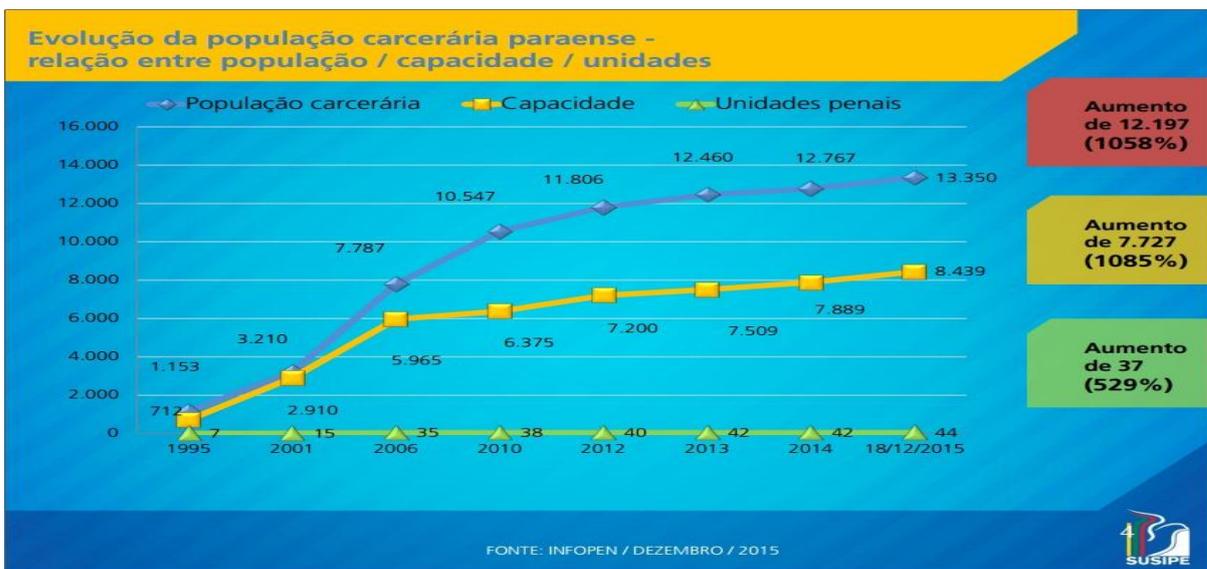


Figura 4: Relação população carcerária x capacidade x unidades penais

Logo, o aumento do número de unidades penais e de capacidade não resolveu os problemas de superlotação, bem como outros tão graves quanto – ficando o Pará, a despeito da média nacional, em relação ao aumento da população carcerária no país em seu todo, em nono lugar. E se a capacidade permaneceu negativa, há que se considerar que a população carcerária cresceu, mas o sistema não acompanhou a necessidade da demanda.

Neste sentido, quando se compara a evolução do número de vagas, população e casas penais, percebe-se que a tendência é que estes números se distanciem ainda mais no decorrer do tempo – uma vez que a gestão pública continua a deixar a desejar enquanto administradora de recursos.

Reforça-se, assim, o paradigma de Adorno (1998) diante das medidas, que, em vez de buscar alternativas eficazes para combater os problemas sociais em suas bases, investiu erroneamente na construção de unidades penais – em detrimento das escolas – para ampliar o quadro de vagas. Porém, estando o número da população carcerária a crescer continuamente na mesma proporção, o diagrama abaixo comprova um déficit de vagas em todas as unidades da Região Metropolitana de Belém e dos interiores do Estado do Pará.

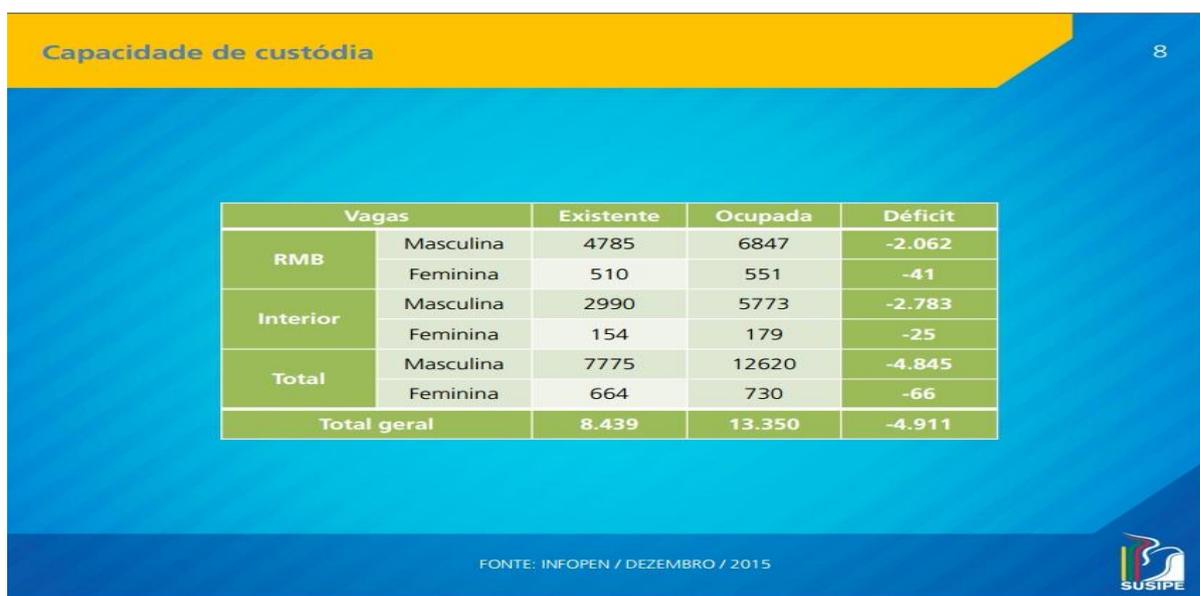


Figura 5: Capacidade de custódia

Tal déficit não gera apenas a superlotação, mas, sim, muitos outros problemas, entre os quais a falta de escolas na prisão é apenas a ponta do iceberg diante do perfil de escolaridade de jovens e adultos privados de liberdade.

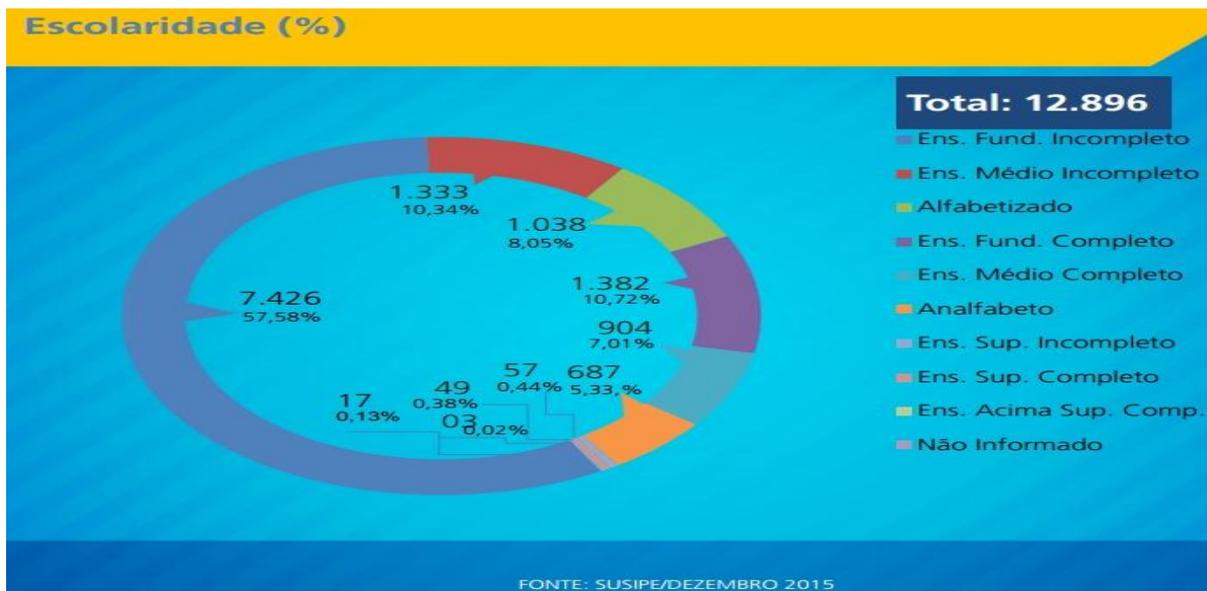


Figura 6: Perfil escolar da população carcerária

Assim, com a falta de políticas públicas que, de fato, levem em conta as identidades dos sujeitos, os contextos, chegamos, em dezembro de 2015, com um aumento da criminalidade e, por conseguinte – com o aumento da população carcerária no Brasil.

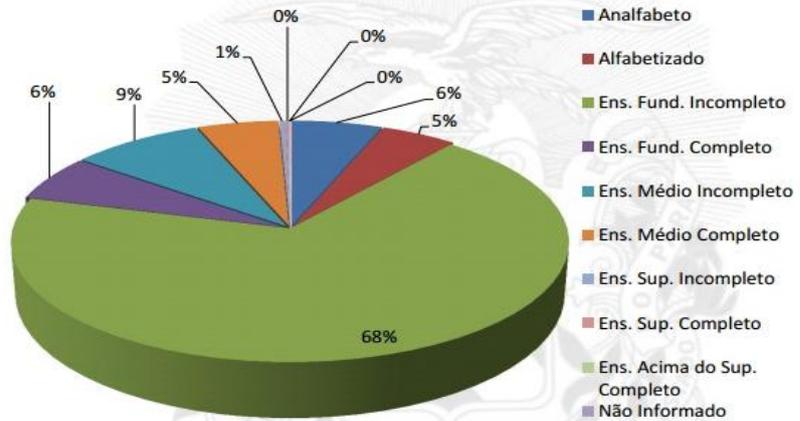
Comprova-se, dessa forma, a ineficiência da gestão pública, que deixou a desejar mais uma vez – quer seja quanto ao Estado do Pará, quer seja quanto ao Brasil em todas as demais unidades federativas. Deixou a desejar porque em vez de investir no social, em direitos fundamentais, inalienáveis – preocupou-se em alternativas que não comprometeriam a estratificação social – haja vista que um povo mais informado e conhecedor de seu direito, questionaria a “ordem e o progresso” estabelecidos.

Logo, se os investimentos feitos se justificam tão somente em decorrência do aumento da população carcerária, eis que o problema no sistema carcerário permanece, revelando as mazelas sociais intra e extramuros.

No entanto, contrariando o contexto sócio-histórico e cultural em que estamos inseridos, em relação à escolaridade, os dados apresentados pela SUSIPE/PA, no relatório de dezembro de 2015, quando comparados ao de maio de 2012, demonstram que houve uma redução no número do grupo composto por “analfabetos”, “alfabetizados” e com ensino fundamental incompleto – uma vez que no relatório de maio de 2012 este grupo representava 79% de toda a população carcerária, enquanto que, no período de dezembro de 2015, este percentual caiu para 70.96%, como se pode observar:

ESCOLARIDADE (%)

Grau de Instrução	QTD
Analfabeto	691
Alfabetizado	579
Ens. Fund. Incompleto	7.965
Ens. Fund. Completo	719
Ens. Médio Incompleto	1.012
Ens. Médio Completo	614
Ens. Sup. Incompleto	47
Ens. Sup. Completo	34
Ens. Acima de Sup. Completo	0
Não Informado	0
Total	11.661



FONTE: SUSIPE/MAIO 2012

Figura 7: Percentual de Escolaridade referente ao relatório de maio de 2012.

Mas vale ressaltar que, entre os considerados “alfabetizados” e “não-alfabetizados”, não há notas utilizadas para se chegar a estes dados percentuais. Notas estas que deveriam apontar competências linguísticas-discursivas necessárias para uma avaliação transparente, a fim de que fosse possível analisarmos os domínios que culminaram com estes números – o quê deixa evidente que os dados podem ser ainda mais alarmantes.

Destarte, se verdade é que o interno/preso está privado apenas de liberdade, sendo um dever do Estado oferecer educação pública, gratuita, de qualidade e valorização social e profissional, em todas as modalidades que contemplam a Educação Básica, o relatório de dez. 2015 – ao contrário do que aduz a Constituição Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Código de Execução Penal, entre outros dispositivos nacionais e internacionais – aponta carência de vagas.

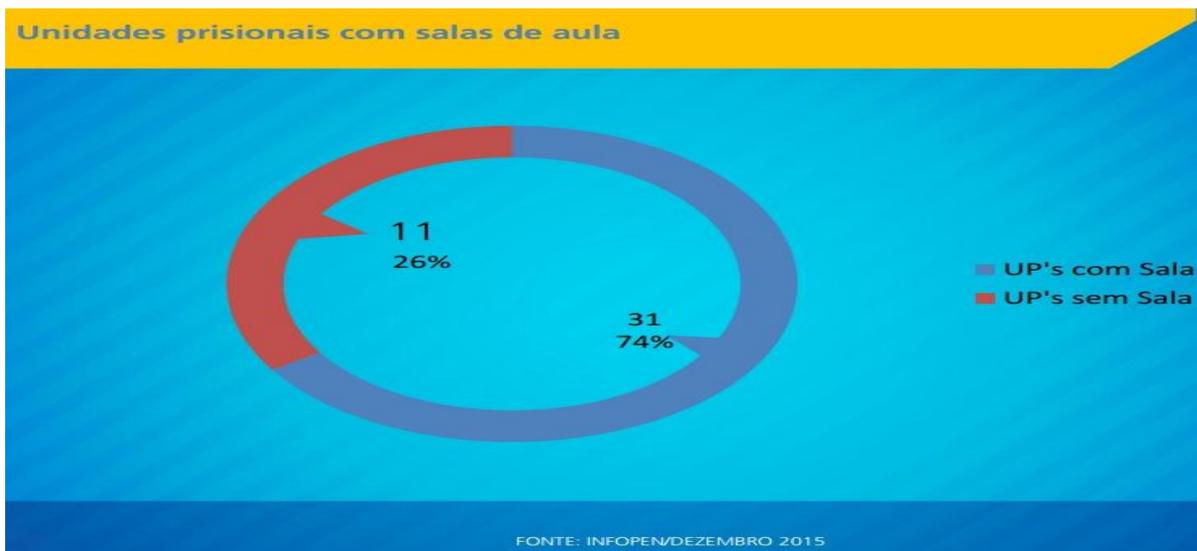


Figura 8: Percentual de Unidades Penais com sala de aula

Assim, quando se compara o número de Unidades Prisionais com salas de aula ao número de Unidades Prisionais que não possuem salas de aula, percebe-se que a maioria dos jovens e adultos privados de liberdade fica excluída de qualquer possibilidade de reinserção, ressignificação das aprendizagens – o que por certo eleva o número de reincidências.

Esta é a mesma realidade que se configura quanto aos números de internos/presos em atividades educacionais – quer seja de ensino formal ou profissionalizante.

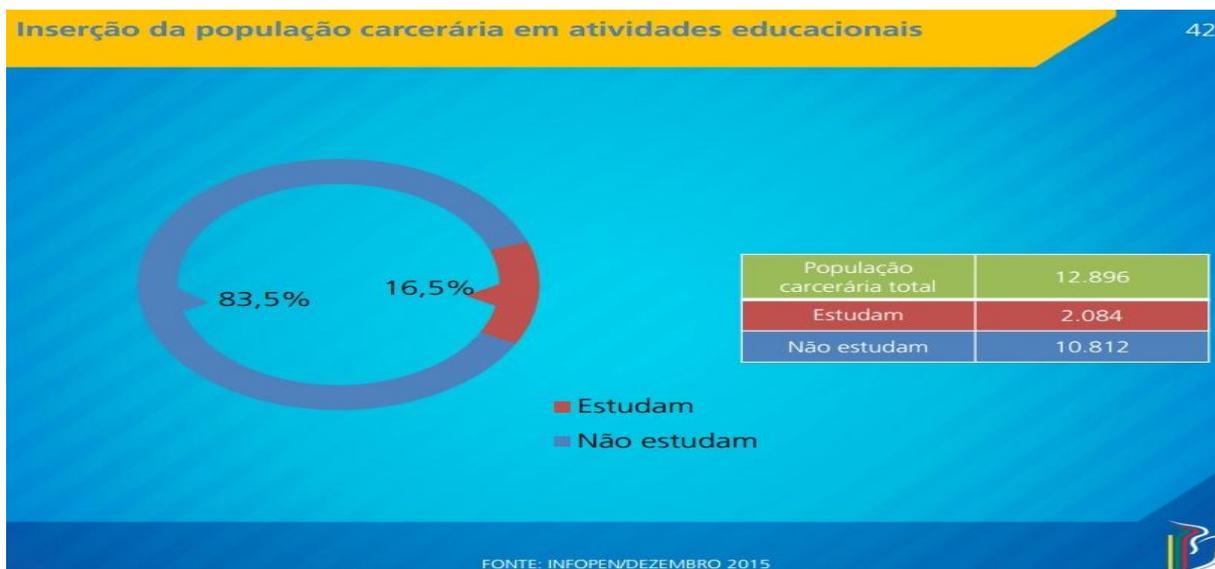


Figura 9: Percentual de inserção da população carcerária em atividades educativas

Percebe-se, dessa forma, que, em sua maioria, os internos/presos não tiveram acesso a atividades educacionais, que a inserção da população carcerária em atividades educacionais não atinge sequer a metade dos sujeitos em ambos os períodos.

Certamente, o espaço é indispensável para que a educação se efetive. No entanto, as Unidades Prisionais carecem de muito mais do que isto. Faltam recursos humanos, pedagógicos e estruturais em todo o conjunto educativo.

Assim, se verdade for que houve melhorias, bem poucas, com relação à educação de jovens e adultos em contexto de privação, fato é que os números da população carcerária aumentaram e o Estado não viabilizou a infraestrutura nem os recursos necessários para combater os problemas intra e extramuros, para que se possa – através da educação – promover a reinserção social.

Portanto, em decorrência do percentual expressivo de jovens e adultos, em contexto de privação de liberdade no Brasil, dentre os quais grande parte abandonou os estudos ainda menores, não tendo, por isto, concluído as etapas da educação básica na idade prevista, os relatórios fornecidos pela SUSIPE e INFOPEN comprovam que, no Estado do Pará, há muito por ser feito em se tratando de gestão pública, por uma educação que contribua com o resgate da cidadania, com a promoção dos sujeitos, com a ressignificação da vida.

Logo, se transformar as prisões em espaços adequados à educação, segundo Aguiar (2011, p.82), é um desafio a ser vencido não apenas por políticas públicas, mas, principalmente, por uma prática docente comprometida com a proposta de reintegração, de ressocialização, lança-mo-nos à educação de jovens e adultos privados de liberdade.

Para tal, nesta pesquisa, levaremos em conta uma unidade específica, que fora selecionada porque oferece o ensino obrigatório e gratuito nos três turnos – como prevê a legislação ordinária. Trata-se do CRF – Centro de Reeducação Feminino, situado em Ananindeua/Pa.

CAPÍTULO II

É útil pedir à evidência que se justifique⁴²

1 No princípio era o Verbo, e o Verbo estava junto de Deus e o Verbo era Deus. 2 Ele estava no princípio junto de Deus . 3 Tudo foi feito por ele, e sem ele nada foi feito. 4 Nele havia a vida, e a vida era a luz dos homens. 5 A luz resplandece nas trevas, e as trevas não a compreenderam. 6 Houve um homem, enviado por Deus que se chamava João. 7 Este veio como testemunha para dar testemunho da luz, a fim de que todos cressem por meio dele. 8 Não era ele a luz, mas veio para dar testemunho da luz. 9 [O Verbo] era a verdadeira luz, que vindo ao mundo, ilumina todo homem. 10 Estava no mundo e o mundo foi feito por ele, e o mundo não o reconheceu. 11 Veio para o que era seu, mas os seus não o receberam. 12 Mas a todos aqueles que o receberam, aos que creem no seu nome, deu-lhes o poder de se tornarem filhos de Deus. 13 os quais não nasceram do sangue, nem da vontade da carne, nem da vontade do homem, mas sim de Deus. 14 E o verbo se fez carne e hábitos entre nós, e vimos sua glória, a Glória que o Filho único recebe do seu Pai, cheio de graça e de verdade. 15 João dá testemunho dele, e exclama: “Eis aquele de quem eu disse: O que vem depois de mim é maior do que eu, porque existia antes de mim”. 16 Todos nós recebemos de sua plenitude graça sobre graça. 17 Pois a Lei foi dada por Moisés, a graça e a verdade vieram por Jesus Cristo. 18 Ninguém jamais viu Deus O filho único, que está no seio do Pai, foi quem a revelou. (Prólogo do Evangelho Segundo São João (1, 1-18))

⁴² Benveniste (1995, p. 284), ao problematizar a visão da linguagem como instrumento de comunicação, justifica o seu posicionamento frente ao que pode parecer óbvio, alertando que “é útil pedir à evidência que se justifique”. Vide: BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na Linguagem**. In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. Tradução de Maria da Glória. 4ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1995.

No princípio, era o Verbo, é o que nos diz o Prólogo do Evangelho Segundo São

João (1, 1-18). O Verbo, sagrado e divino, que chega até nós como o Verbo de Deus. O Verbo imperativo da criação.

1 No princípio, Deus criou o céu e a terra. **2** A terra estava sem forma e vazia: as trevas cobriam o abismo e o espírito de Deus pairava sobre as águas. **3** Deus disse: “Faça-se a luz!” E a luz foi feita **4** Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. **5** Deus chamou à luz dia e às trevas noite. Sobreveio a tarde e depois a manhã: foi o primeiro dia. (GÊNESES, 1-5)

No entanto, independentes das concepções a despeito da *arché*⁴³ – do Verbo divino que tudo cria à palavra do homem como expressão do pensamento, do ser – tudo é linguagem para dizer, dizermo-nos, comunicar e interagirmos de diversas formas a diferentes sujeitos; para processarmos respostas de acordo com o tecido social do qual fazemos partes enquanto pessoa, seres humanos; para expressarmos significados que possam atender a necessidades históricas produzidas dialeticamente.

E se verdade for que a palavra precisou ser dita por aquele que por primeiro a usou no princípio da criação a fim de que fosse feito da luz ao firmamento, do firmamento às águas, das águas aos luzeiros, dos luzeiros aos seres vivos, tendo sido o homem o escolhido à imagem e semelhança divina, foram-nos dados mecanismos necessários para desenvolvermos a competência linguística.

Mas por que falamos? Como falamos? A este respeito, diz-nos Câmara (1975)

Há várias maneiras de estudarmos a linguagem numa comunidade humana. [...] A linguagem é algo trivial em nossa vida social. Os homens falam tão natural e espontaneamente como caminham. Estão tão acostumados a falar e aprendem tão inconscientemente a fazê-lo, começando na infância, passando à pré-adolescência e desta à juventude que nem sequer se detêm para observar a maneira como começam a falar. Seria tão prepósteros quanto parar para observar o movimento de suas pernas enquanto caminham. Embora não seja a linguagem um fenômeno biológico como o caminhar, mas uma criação social baseada nas capacitações biológicas, o falar torna-

⁴³ SPINELLI, Miguel. *A Noção de Arché no Contexto da Filosofia dos Pré-Socráticos*. São Paulo: Hypnos, ano 7 / nº 8, p. 72-92 - 1º sem. 2002.

se tão mecânico na nossa vida social que é considerado auto-evidente. (CÂMARA, 1975, p. 9)

Ademais, segundo Lyons (1987, p. 2), “é a posse da linguagem o que mais claramente distingue o homem dos outros animais”.

Mas eis que as perguntas não param por aí. Como atribuímos sentidos? Como estabelecemos a significação? São, por certo, várias as respostas. Entretanto, a este respeito Lyons (Idem) nos adverte de que “não se pode possuir (ou usar) a linguagem natural sem possuir (ou usar) alguma língua natural específica”. Logo, comunicamos, interagimos, codificamos e decodificamos de diferentes formas, quer seja através da fala, do sinal, de pantomima, de olhares, de gesto, de símbolos porque a natureza da linguagem é social.

Nesta perspectiva, se a linguagem é o que nos diferencia dentro da nossa existência, em relação aos demais seres, bem como ainda um mecanismo pelo qual nos expressamos sócio, histórica e culturalmente, a singularidade do ser homem reside no fato de ser o homem um ser que indaga.

Assim, sendo o ímpeto humano formular perguntas à luz da sua capacidade de indagar mediada pela *razão*⁴⁴ própria de cada indivíduo e/ou coletividade, as respostas não são meras *retóricas*⁴⁵. Encontrar explicações para as verdades que se apresentam nos contextos que se somam ao tecido social de cada um revela que a historicidade do pensamento produz linguagens. Linguagens estas que eclodem da experiência do *thauma*⁴⁶, da narrativa ao discurso.

E se do verbo da criação à criatura, “*no princípio, era o mito*”⁴⁷, a base do pensar,

⁴⁴ Feyerabend, Paul (s/d). **O Adeus à Razão**. Lisboa, Edições 70.

⁴⁵ ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

_____. **Arte retórica e arte poética**. 17a ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Introdução a Chaim Perelman, O Império Retórico. Retórica e Argumentação**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

Lausberg, Heinrich. **Elementos de Retórica Literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

MOSCA, L.do L.S. **Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos**. In: MOSCA, L.do S. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Editora/ FFLCH/ USP, 2001. p. 17-54.

PERELMAN, Chaim. **O Império Retórico. Retórica e Argumentação**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

⁴⁶ IGLÉSIAS, Maura. **O que é Filosofia e para que serve?** In: REZENDE, Antonio. *Curso de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1986.

⁴⁷ Segundo Fiorin (1996), “No princípio era o mito. Depois surge a ficção. Mais tarde ainda aparece a ciência. À medida que esta vai ganhando especificidade, separa-se tanto do mito quanto da ficção. Começa a combatê-los. É o princípio da relidade em luta contra o imaginário. No final do século XIX, havia uma crença absoluta na ciência, a certeza de que erradicaria os mitos do mundo; de que faria triunfar o princípio da realidade, afastando os erros e as superstições, associados ao mito; de que o estado positivo deixaria nas brumas da História os estados teológico e metafísico. Hoje os mitos, depois de terem sido declarados mortos, estão bastante vivos. Nos

do pensamento, a linguagem mítica tem por explicação o sobrenatural, suprafísico, meta-empírico, transcendente. Não permite, por assim ser, a refutabilidade. A linguagem é narrativa; a palavra é sagrada, encantatória; as verdades são eternas.

A respeito do mito, Cruz afirma:

É o homem criativo e criador dentro dos segredos da linguagem a construir o mundo. E nesse jogo entra uma em conformidade com o ato de contar porque o mito é história de criação, uma narrativa que “sonha”. E nessa constituição de mundo o mito se faz épico no envolver da ação da palavra criadora e sua indissolúvel marca de origem, o batismo da presença do homem no mundo, no cosmo (do grego ‘harmonia’), pela linguagem e seu povo como personagens e o mundo como cenário são marcas de epicidade. As outras marcas da epicidade do mito são a oralidade e a memória. O homem não é apenas um mantenedor de sua cultura. É também um criador de cultura. (CRUZ, 2002, p. 8-9)

Diferentemente, a linguagem do *Logos*⁴⁸, de cunho filosófico e científico, tem por base o pensamento epistemológico: o discurso racional, reflexivo, crítico e valorativo, o qual não destitui do sujeito, portanto, a autonomia do ser pensante, capaz de questionar, transformar, buscar novas respostas e significados para compor o tecido social. As *verdades*⁴⁹ são, dessa forma, provisórias, uma vez que a razão é histórica, isto é, para atender novas necessidades sociais, precisa-se de novas ideias, novos conceitos.

No entanto, é preciso que se diga que, na historicidade do pensamento que se apresenta pela linguagem, dada a passagem do mítico ao racional, não há hierarquia nas explicações. Nenhuma é “certa” ou “errada”, “melhor” ou “pior”, “superior” ou “inferior”. São apenas diferentes na base em que cada uma fora, é e será tecida.

Logo, se, na perspectiva Heideggeriana⁵⁰, “a linguagem é a morada do ser”; se é

subterrâneos, nutrem a ficção, a utopia e a ciência”. (FIORIN, José Luiz. **Astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996, pág. 9)

⁴⁸ HEIDEGGER, Martin. **Logos**. In: Ensaio e conferências. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴⁹ HEIDEGGER, Martin. **Sobre a essência da verdade**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

⁵⁰ HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. In: Marcas do caminho. Trad. de Enio P. Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Ensaio e conferências**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A caminho da linguagem**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Introdução à Metafísica**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999

_____. **Da experiência do pensar**. Trad. Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. **Que é isto a filosofia?** Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá. Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Que é metafísica?** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Trad. Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

o homem, segundo Aristóteles⁵¹, “um ser social”, “um animal político”; se apresenta, segundo Ortega y Gasset⁵², história, e não natureza, as perguntas, tal como as respostas, estão adstritas ao tecido social, pois é a linguagem que dá visibilidade aos conceitos da mesma forma que são os conceitos que dão visibilidade à essência de cada um.

Destarte, da Teoria Linguística ao Ensino de Língua, diversas metodologias se apresentam. Entre estas, aponta-se os estudos de Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-283), que as classifica em ensino prescritivo, descritivo e produtivo.

O ensino prescritivo é o tipo que tem predominado ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – mesmo ainda nos dias de hoje. Impositiva, reducionista, preconceituosa, tal proposta metodológica determina que o aluno substitua os usos que faz da linguagem, das interações face a face, das aprendizagens de uma língua viva – intuída desde os primeiros anos – por uma norma estigmatizante, elitista. Com padrões de “certo” ou “errado”, “bonito” ou “feio”, tende o ensino a ser “proscritivo”, normativo ao pretender interferir nas habilidades linguísticas que o aluno sistematizou em suas vivências, dentro e fora da escola.

O ensino descritivo não tem por objetivo impor um uso nem interferir nas habilidades linguísticas que o educando internalizou. Ao contrário, preocupa-se em demonstrar como as habilidades já internalizadas podem ser utilizadas adequadamente. Levando em consideração as diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, bem como ainda a funcionalidade da língua, tal proposta metodológica de ensino se ocupa da demonstração de como a língua funciona. Portanto, “um ensino produtivo leva o aluno a pensar, a raciocinar, a relacionar, a fazer associações, a desenvolver capacidades de análise e síntese”.

O ensino produtivo é o ensino de habilidades. Habilidades linguísticas diversas, as quais objetivam não que o educando substitua um uso por outro, mas que o uso da língua amplie-se às dinâmicas sociais, em contextos reais de comunicação e interação. Tem por objetivo, portanto, um uso eficaz, adequado, em que todas as variedades devem ser consideradas. Portanto, vale-se de um repertório que se propõe a refletir sobre quem diz, como diz, quando diz, onde e por que.

⁵¹ ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Metafísica**. vols. I, II, III, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.

BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1998

⁵² ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas**. Madrid: Alianza Editorial/Revista de Occidente, 1983.

MORA, J. F. **Ortega y Gasset: etapas de una filosofía**. Barcelona: Seix Barral, 1973.

Nestes termos, diante de diferentes metodologias, objetivos e finalidades, dispomo-nos a questionar a prática pedagógica enquanto prática educativa no intuito de somar esforços, saberes, aprendizagens, conhecimentos, letramentos sociais, reflexões – que podem, da teoria à prática, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.1 Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa

Por que (não) ensinar gramática na escola? é a pergunta que nos faz Possenti (1996). E não à toa que utiliza a negação para fazê-la. De forma “desmenbrada” – com o recurso aos parênteses – o autor nos chama a responder duas perguntas: “por que devemos ensinar gramática?” e “por qual motivo não devemos?”.

No entanto, diferente do que se possa pensar a despeito de uma leitura prévia do título da obra, o texto avança à medida que o autor demonstra que os motivos que justificariam “não” ensinar gramática são superficiais – reforçando seu posicionamento de que devemos ensinar, haja vista que as respostas não encontram sustentação diante do fato de que não existe língua sem gramática. E, por isto, deve esta ser ensinada, para que melhor seja compreendida, nos mais diferentes contextos de uso, na dinâmica da interação.

Quanto à pergunta “por que ensinar gramática”, Possenti (1996, p. 17) declara que o papel da escola, quanto ao ensino de língua, é “ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. E explicar tal equívoco é a razão que o faz apresentar diferentes teses.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. [...] Dentre as que defenderiam que a função da escola não é ensinar português padrão [...] são basicamente duas. Uma é de natureza político-cultural. Outra, de natureza cognitiva. A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. [...] O equívoco, aqui, parece-me o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função [...] Isto poderia parecer óbvio, mas aqui que começa a funcionar o outro equívoco, o de natureza cognitiva. Ele consiste

em imaginar que cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). Dito de outra forma: a defesa dos valores “populares” suporia que o povo só fala de formas populares, e que elas são totalmente distintas das formas utilizadas pelos grupos dominantes. O que vale para formas linguísticas vale para outras formas de manifestação cultural. A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. Ora, todas as evidências vão no sentido contrário. [...] Portanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola tem alguma base razoável. (POSSENTI, 1996, p. 17-19)

Concordando com as teses do autor, quanto à pergunta “por que não ensinar gramática na escola?”, Possenti (1996) debate “o quê é gramática?”, “o que é língua”, “o que ensinar?”, “a quem?”, “quando?”, “onde?”, “com qual finalidade?”, defendendo que “é completamente desnecessário ensinar gramática na escola, se o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis”.

Se fato é que ensinar regras descontextualizadas não ensina a pensar na dinâmica da língua nem a refletir sobre o tecido social; não ensina a ler nem a escrever; não enriquece socialmente e culturalmente o repertório linguístico nem dialoga com letramentos próprios de cada um, não há respostas a serem dadas além da rotina meramente descritiva e formal, que condena todo o processo educativo ao prescritivismo.

Por conseguinte, a este questionamento, certamente surgem outros que reclamam por respostas. *Que gramática estudar na escola?* é uma das perguntas levantadas por estudiosos como Neves (2004), os quais demonstram, de modo efetivo, que as dúvidas persistem.

É relativamente grande o número de estudos que se vêm preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem. Um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação. Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula e que “gramática” se há de oferecer ao aluno [...]? (NEVES, 2004, p. 17)

Nesta perspectiva, para *passar a “gramática” a limpo*⁵³, para esclarecer melhor o termo, Martelotta (2012) apresenta diferentes conceitos de gramática tendo em vista que a linguagem é articulada – duplamente articulada⁵⁴:

⁵³ Expressão usada por Neves (2012). Vide NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos e análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

⁵⁴ Para os linguistas, desde o século XIX, a linguagem é articulada, duplamente articulada, pois, segundo Martelotta (2012, p. 39) “se manifesta através de sentenças resultantes da união de elementos menores”, havendo “dois tipos de unidades mínimas”, que são os morfemas e os fonemas.

Gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é aquela que estudamos na escola desde pequenos. [...] por apresentar uma visão preconceituosa do uso da linguagem, [...] não favorece ao estudioso da linguagem uma teoria adequada para descrever o funcionamento gramatical das línguas. [...] Gramática histórico-comparatista [...] que pode ser definida em linhas gerais como uma proposta de comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum a fim de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolveram. [...] Gramática estrutural [...] uma tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema. [...] Condiciona o conhecimento à experiência. [...] Utiliza o método indutivo. [...] Apresenta um caráter descritivo, e não universalista. [...] Gramática gerativa [...] analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística. [...] a linguagem passa a ser vista como reflexo de um conjunto de princípios inatos – e, portanto, universais – referentes à estrutura gramatical das línguas. [...] A razão é fonte do conhecimento: existem ideias inatas. [...] Utiliza o método dedutivo [...] Apresenta um caráter explicativo e universalista. Gramática cognitivo-funcional [...] um conjunto de propostas teórico-metodológicas que caracterizam algumas escolas de natureza relativamente distinta, que, adotando princípios distintos dos que caracterizam o formalismo gerativista, apresentam alguns pontos em comum: observam o uso da língua, considerando-o fundamental para a compreensão da natureza da linguagem; observam não apenas o nível da frase, analisando, sobretudo, o texto e o diálogo; têm uma visão da dinâmica das línguas, ou seja, focalizam a criatividade do falante para adaptar as estruturas linguísticas aos diferentes contextos de comunicação; consideram que a linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana, isto é, sua estrutura é consequente de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados em situações de interação com outros indivíduos. (MARTELOTTA, 2012, p 53-62)

Assim, no intuito de combater o preconceito, o prescritivismo, o proscritivismo, o fracasso escolar frente ao que tange não apenas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mas ainda às políticas educacionais de uma realidade social, histórica, ideológica e cultural excludente, a inquietação de Bortono-Ricardo, Sousa, Freitas e Machado (2014) quanto ao “*Por que não se ensina gramática assim?*” chega até nós. É o que nos diz Mollica (2014a) ao assinar o prefácio da primeira edição dos autores.

Por que a escola não ensina gramática assim? É a pergunta que os alunos me fazem [...] Ao dar evidências de que o falante tende a buscar a naturalidade do sistema, cancelando segmentos sem funcionalidade, por vezes redundantes, procurando a economia e a eficácia na comunicação, os futuros professores reagem: “Mas é tão simples!” A pergunta que não quer calar torna-se agora o título deste livro. [...] Por que a escola não ensina a gramática assim? se propõe a fornecer algumas respostas às inquietações de alunos e professores quanto aos modos de ensinar, compreender e fazer uso da língua em movimento. Não basta constatar que as línguas humanas não são estáticas e que os falantes são bilíngues em sua língua. Não é suficiente alertar que os usos dependem dos contextos e que devem ser adequados às situações discursivas, aos gêneros e aos estilos monitorados e não-monitorados. Não satisfaz colocar por terra a dicotomia certo/errado, em nome do preconceito linguístico, se os fatos são mais complexos do que aparentar ser. Por que a escola não ensina gramática assim? Se apoia em alguns princípios funcionais dos usos linguísticos reais [...] Por que a escola não ensina gramática assim? desvenda parte da

complexidade implicada nos empregos linguísticos dinâmicos numa proposta pedagógica contemporânea. (MOLLICA, 2014a, p. 9-10)

Do mesmo jeito, combatendo os mitos⁵⁵ – que apresentam uma visão de unidade linguística, de estaticidade, de normativismo, Bagno (2002a), em seu convite à pesquisa, pergunta-nos *Português ou Brasileiro?* numa explícita aversão a forma como se tem ensinado.

Estudar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento (ou melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo [...] tentar convencer o alunos de que todas as formas de uso da língua [...] divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem *erros* [...] *Ensinar português* sob esta ótica, é transmitir – consciente ou inconscientemente – uma ideologia linguística que [...] menospreza as identidades individuais e esmaga a auto-estima dos cidadãos. [...] que provoca uma profunda *auto-aversão*, um sentimento de desgosto por nosso próprio modo de falar, de pensar e, mais uma vez, de ser. *Ensinar português* é querer provar que a língua boa, certa e bonita vive do outro lado do Atlântico [...] é firmar, afirmar todo o folclore, toda a superstição que gira em torno dos fatos linguísticos na nossa cultura: “português é muito difícil”, “brasileiro não sabe português”. (BAGNO, 2002a, p. 9-10)

Nesse sentido, para ratificar o seu posicionamento “sem bandeira ou fingimento”⁵⁶, Ferrarezi Jr. (2007) e Bagno (2002a, p. 9-15) propõem que devemos estudar o brasileiro.

Estudar o brasileiro é [...] admitir que a Gramática Tradicional [...] foi uma contribuição importante, mas que é preciso ir além dela, avançar, criar conhecimento novo. Estudar o brasileiro é não se contentar com o que vem pronto, é não querer reproduzir sem crítica uma doutrina transmitida intacta durante séculos a fio. [...] Ensinar o brasileiro é dar voz à língua falada e escrita aqui, neste país chamado Brasil. [...] É perceber que todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto. [...] é reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico. (BAGNO, 2002a, p.9)

Delimitando *as partes que nos cabem neste latifúndio*⁵⁷, Bagno (2002a, p. 11) questiona ainda: *ensinar gramática ou estudar a língua?* Para responder, vale-se da canção *Plataforma*, de João Bosco e Aldir Blanc.

⁵⁵ Referência aos mitos arraigados a práticas de ensino de língua portuguesa. Vide: BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

⁵⁶ Referência a um verso do poema *Plataforma*, de João Bosco e Aldir Blanc.

⁵⁷ Referência à música *Funeral de um Lavrador*, de Chico Buarque.

Plataforma

Não põe corda no meu bloco,
nem vem com teu carro-chefe,
não dá ordem ao pessoal.

Não traz lema nem divisa
que a gente não precisa
que organizem nosso Carnaval.

Não sou candidato a nada,
meu negócio é madrugada,
mas meu coração não se conforma.

o meu peito é do contra
e por isso mete bronca
neste samba-plataforma:

por um bloco
que derrube esse correto,
por assistas á vontade,
que não dancem o minueto,

por um bloco
sem bandeira ou fingimento,
que balance e que bagunce
o desfile e o julgamento,

por um bloco
que aumente o movimento,
Que sacuda e arrebente
o cordão de isolamento.

No poema *Plataforma*, reivindica-se, para Bagno (2002a, p. 12), “um bloco que derrube o coreto”, “uma noção de língua que derrube a fortaleza da Gramática Tradicional, espécie de prisão da Bastilha, onde a língua idealizada ficou presa nos últimos dois milênios e meio” – sendo, pois “protegida e defendida [...] da ação de seus próprios falantes nativos!”.

E proteger e defender a língua dos falantes que lhe são próprios levanta outros questionamentos: Qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que devemos ensinar a nossos alunos em sala de aula? Afinal, o que ensinar na escola?

Tal como Mattos e Silva (1995, p. 37), que defende “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas”, Bagno (2002a, p. 55-59), combate o ensino descontextualizado e acrítico, propondo “desdobrar dentro da escola o painel multifacetado, complexo e rico da realidade linguística brasileira”, bem como ainda a abertura “a todos os gêneros em que se pode concretizar o uso da língua”.

Uma resposta concisa e rápida: devemos ensinar a norma-padrão. [...] Ensinar o padrão se justificaria pelo ato dele ter valores que não podem ser negados – em sua

estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes de vem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte. Mas ensinar gramática é algo que independe das aulas de gramática tradicionais, da decoreba de nomenclatura técnica, da memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis [...] do aprendizado inútil de coisas totalmente irrelevantes. [...] Também não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras padronizadas, a familiarizar-se com elas, para saber aplica-las com precisão e adequação. É muito mais do que é isso. Sou a favor de um ensino *crítico* da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica, a heterogeneidade da língua realmente usada. Para isso, a escola deve dar espaço ao *maior número possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de *gêneros textuais* e de *variedades* de língua. (BAGNO, 2002a, p. 58-59)

Por conseguinte, entre as variadas metodologias de ensino de língua portuguesa que se apresentam por diferentes linguistas, Antunes (2014) lança a proposta de uma *Gramática Contextualizada*.

Começamos por afirmar que a *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas, *é sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa. Além disso, não usamos a linguagem dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em nossas ações verbais, todos estes estratos perdem seus limites e misturam-se, integram-se, inseparadamente, uns dependentes dos outros, uns inseridos nos outros [...] Portanto, toda atuação verbal – da qual a gramática é parte substancial – é irremediavelmente *contextualizada, situada* [...]; é, também, irremediavelmente contextualizada, no sentido de que cada unidade vale pela relação com as outras e com o todo. [...] Vale lembrar que essa contextualização da linguagem não implica apenas a inserção da ação da linguagem em um determinado contexto. Implica mais: implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe “fora do contexto” [...] O contexto é parte – parte de dentro – da ação de linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados. Quer dizer, *o contexto é parte do poder de significação da linguagem*. Igualmente, a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem, assim como não é possível o uso da atividade verbal sem o concurso simultâneo de todos aqueles estratos – do fonológico ao pragmático – imbricados, integrados, repito, como se fossem uma coisa só. Reiterando: falar de “linguagem contextualizada” ou de “gramática contextualizada” é um tanto quanto redundante, uma vez que, como atividade de interação social, *a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática só ocorre como parte de uma atividade verbal particular*. [...] Assim, e em um sentido muito geral, uma gramática contextualizada é uma gramática de usos (ANTUNES, 2014, 39-40)

Assim, partindo do entendimento de Richter (2000), de que “uma condição importante para um bom ensino de línguas é saber como elas são adquiridas”, “há três maneiras diferentes de explicar o conhecimento humano”: dispomos os três grupos tal como o autor apresenta:

- No primeiro grupo, situam-se as teorias que defendem a experiência como fonte básica de conhecimento. Todas as ideias vêm da *experiência* com o mundo material e a mente só as organiza. O mundo exterior e suas conexões não dependem da mente para serem o que são. Esta posição teórica, também conhecida por alguns como Associacionismo é, aqui, denominada *Behaviorismo*.
- No segundo grupo, encontramos teorias que atribuem à mente o papel mais importante no conhecimento. As ideias são inatas e a experiência, pouco importante. O rótulo para esta posição teórica é o *Inatismo*.
- No terceiro grupo, estão as teorias que evitam separar mente e experiência. Pra tanto, há duas soluções importantes, que não se excluem.

Uma é admitir que a mente só pode conhecer uma *realidade social*. Ou seja, só posso ver a realidade com os olhos do meu grupo. E essa é uma realidade “fabricada em grupo”. [...] é constituída de signos que nos são “passados” pelos adultos a partir do nascimento [...] A outra solução é constatar que não conhecemos os objetos “em si”; conhecemos objetos representados. [...] quando agimos transformando o mundo, o fazemos de acordo com nossas ideias. Essas ideias “moldam” os objetos, fechando o circuito. [...] O nome desta visão teórica é *Interacionismo*.

A visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio da imitação e formação de hábitos. A língua é vista como um comportamento social, entre outros. [...] A visão inatista defende que os seres humanos nascem programados biologicamente para falar, assim como os pássaros nascem para voar. [...] A visão interacionista defende que a aquisição da linguagem resulta da interação entre dois fatores: o programa mental inato do aprendiz; a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua. Este fato sugere fortemente – e aqui nos situamos na Teoria Construcionista de Piaget – que o que as crianças aprendem sobre a linguagem é determinado pelo que já sabem sobre o mundo. [...] Para qualquer língua, o aprendizado semântico depende do desenvolvimento da cognição do indivíduo. Além disso, as sequências desse desenvolvimento são determinadas mais pela complexidade das relações significativas do que pela complexidade das estruturas sintáticas. (RICHTER, 2000, p. 19-27)

Destarte, enquanto metodologia de ensino, os estudos que aqui se somam – no decorrer da pesquisa-ação desenvolvida com Jovens e Adultos Privados de Liberdade – resultam de contribuições diversas de abordagens interacionistas, sociointeracionistas, cognitivistas, semióticas, pragmáticas, do estudo dos gêneros, da análise do discurso e da linguística textual, com vistas a agregar Ensino de Língua Portuguesa e Interatividade.

Para tal, primeiramente, partimos do questionamento que nos faz Batista (1997) ao perguntar “Quando se ensina Português, o que se ensina?”. Responder a esta pergunta, remete o autor ao poema *Aula de Português*⁵⁸, de Carlos Drummond de Andrade.

⁵⁸ ANDRADE, Carlos Drummond de.(1974) **Procura de Poesia**. In: _____. Reunião: 10 livros de poesia. Rio de Janeiro. Editora José Olympio.

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-se, aturdem-me, sequestram-me.

já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

No intuito de tratar sobre como o português é ensinado, Batista (1997, p. 3) evidencia, através do poema, que “as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos” partem de outro questionamento: “Faz sentido, portanto”, tal como o autor, “perguntar, o que [...] é ensinado”.

De acordo com essa percepção da experiência com o Português na escola, a língua que se ensina é diferente e distante do português que se usa no dia-a-dia. Este, como apresenta a primeira estrofe, está na “ponta da língua” e é “fácil de falar/e de entender”. Já o outro português, o da escola, é visto na segunda estrofe, como incompreensível: “sabe lá o que ela (a linguagem) quer dizer?”. Ainda de acordo com essa percepção, o resultado do ensino dessa outra língua não é o seu aprendizado. Ao contrário, é, primeiramente, o reconhecimento de que não se sabe essa língua: o professor “vai desmantelando/o amazonas de minha ignorância”; é também o reconhecimento de que é impossível aprendê-la, “mistério”; é, por fim, “o esquecimento”, ou melhor, o estranhamento da língua do dia-a-dia. (BATISTA, 1997, p.2-3)

Para explicar seu posicionamento a despeito do que ensinar, Batista (1997) compara o ensino de Português com o ensino de História.

Da mesma forma que, no ensino de História, o que se busca ensinar não é o fenômeno mesmo da história – mas uma visão desse fenômeno – no ensino de Português, o que se ensina não é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua

história, [...] que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos. (BATISTA, 1997, p. 3-4)

Assim, para que uma visão do fenômeno linguístico seja ensinada e apreendida, em sua totalidade, certo é que à pergunta de Bortoni-Ricardo (2005) *Nós chegamos na escola e agora?* alcança-se relações entre língua e sociedade, com o “desenvolvimento das competências de letramento”, com a construção de significados compartilhados entre alunos e professores, “pois o monitoramento do discurso construído durante as interlocuções dá-se de forma contínua”.

Dessa forma, se a despeito do português que se ensina, Batista (1997, p. 101) afirma que a disciplina gramática “tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se organiza em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua”, tais correntes completam-se na medida em que um uso não substitui o outro.

É preciso questionarmos-nos, portanto, onde estamos inseridos, quais os propósitos, quem são os sujeitos para reconhecermos, em cada tendência, os contextos sócio, históricos e culturais; para adequarmos às práticas pedagógicas às necessidades que a língua viva apresenta; para aceitarmos a dinâmica da língua frente aos fatos sociais de língua e linguagem; para articularmos os objetivos da gramática às finalidades do ensino; para interagirmos com o *outro* que está presente no discurso de muitas maneiras.

2.2 Letramentos em EJA

Até que o conceito de letramento chegasse a nós, houve um longo percurso que o antecede, com base em discussões teórico-metodológicas diferenciadas, mas que (re)definiram o ensino de língua portuguesa desde as suas bases.

Neste sentido, Soares (2004) traz muitas contribuições quanto aos conceitos de alfabetização e letramento no intuito de demonstrar diferenças e estabelecer intersecções.

Quanto à alfabetização, segundo a autora, é um termo que ainda motiva questionamentos – diante da natureza e condicionantes do processo.

Sem dúvida, não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela

natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meio. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo. (SOARES, 2004, p. 14)

Assim, Soares (2004, p. 15-16) adverte que – diante de um “conjunto de habilidades” – considerar a alfabetização como “um processo permanente, que se estenderia por toda a nossa vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” não seria apropriado, pois “é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua [...] de um processo de desenvolvimento”.

Ademais, Soares (2004) acrescenta ao debate “o que é alfabetização?” outras implicaturas conceituais que se remontam ao paralelo analfabetismos/alfabetismo.

É significativo que o termo *alfabetismo* cause certa estranheza a falantes do português, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, seja termo de utilização corrente e facilmente compreendido [...] Por outro lado, enquanto não foram intensas as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, enquanto não foi uma realidade percebida e reconhecida um “estado” ou “condição” de quem sabe ler e escrever, o termo oposto a *analfabetismo* não se mostrou necessário – e não tínhamos usado o termo *alfabetismo*. [...] começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a em seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 2004, p. 29)

Por conseguinte, as discussões em torno do termo alfabetismo proliferaram diante, de acordo com Soares (2004, p. 29-30), de “uma nova realidade social”, a qual “trouxe a necessidade de uma nova palavra” que “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”. Realidade esta que agrega diferentes dimensões.

O alfabetismo, entendido como um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. (SOARES, 2004, p. 30)

A despeito das dimensões individual e social, Soares (2004, p. 30) adverte sobre as diferenças de foco implicadas no termo alfabetismo: Quando dimensão pessoal, refere-se “à posse individual de habilidades de leitura e escrita”. Quando dimensão social, trata-se de

“um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita”.

Sob a perspectiva individual, Soares (2004) admite que “é tarefa difícil conceituar alfabetismo”, tendo em vista que “são numerosas e variadas habilidades pessoais que podem ser consideradas constituintes do alfabetismo”.

Uma primeira e central dificuldade deriva do fato de que o alfabetismo envolve dois processos distintos, ler e escrever [...] de tal forma que alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita [...] Além das diferenças entre ler e escrever, é preciso ainda considerar [...] um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos [...] (SOARES, 2004, p. 30-31)

Sob a perspectiva social, para Soares (2004, p. 34) – sendo o alfabetismo “o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto”; uma “relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” – há pontos conflitantes, que se agrupam em duas tendências: uma tendência progressista ou “liberal”; outra, radical ou “revolucionária”.

Segundo uma visão progressista, “liberal”, das relações entre alfabetismos, sociedade e cultura, as habilidades, os conhecimentos de leitura e escrita não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social; o alfabetismo [...] é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social – deriva daí a expressão *alfabetismo funcional* [...] Fica claro que esse conceito liberal, funcional, assume que o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual, [...] torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania. Contrária a esta perspectiva liberal, [...] na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. [...] O conceito de alfabetismo depende, pois, inteiramente, de como a leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever. [...] Em síntese, a dimensão social do conceito de alfabetismo baseia-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade e importância do alfabetismo para um funcionamento efetivo na sociedade, tal como ela é [...] ou em seu poder “revolucionário”, isto é, em sua força potencial para transformar relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas. (SOARES, 2004, p. 33- 36)

Portanto, segundo Soares (2004, p. 38), é “impossível formular um único conceito genérico e universal” de alfabetismo, uma vez que há perspectivas teóricas e

metodológicas de teor histórico, antropológico, sociológico, psicológico e linguístico a serem abordados de acordo com o que se pretende analisar.

Por outro lado, fato é que o termo alfabetismo, segundo Soares (2014, p. 18), “não é palavra corrente” – e, por isto, tenha-se optado pela tradução do inglês *literacy*, diante da realidade que, dialeticamente, reconfigura-se para responder ao tecido social.

Letramento é palavra recém chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge. [...] O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, nova maneira de compreender os fenômenos. [...] É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*; **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação [...]. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 2014, p. 15-20)

Ademais, diante das diferentes abordagens e perspectivas teórico-metodológicas acerca de alfabetismo, necessário é, segundo Molica e Leal (2009, p. 8), questionar “o peso do letramento escolar e a forma como é assimilado e transferido para o cotidiano”, a partir de uma reflexão sobre o “o que sabem e como aprendem”, “o que realmente aproveitam no percurso”, já que não se pode mais pensar em um processo de ensino-aprendizagem que não provoque o outro a dizer; que não atenda a propósitos de mudança intra e extramuros; que não dialogue com as aprendizagens que nos são próprias, com os letramentos sociais que se materializam em nossas vivências como autores e personagens de nossa própria história; que se afaste de propósitos cívicos e essencialmente humanos.

É isto que nos diz Antunes (2003, p. 14-17) quando afirma que é “um ato de cidadania [...] contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa”; que “tem ‘uma pedra no meio do caminho’⁵⁹ da aula de português”; ao convocar o professor para “o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seus alunos, pela ampliação de suas potencialidades comunicativas”.

⁵⁹ Referência ao poema *No meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade.

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança. [...] O ensino de língua portuguesa não pode afastar-se do propósito cívico de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. [...] Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística. [...] Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente, para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 15-16)

Assim, quanto aos estudos que antecederam o debate acerca do letramento, deve-se, refletir sobre a natureza social da linguagem, que conduz a diferentes processos de aquisição e desenvolvimento da língua, para debruçarmo-nos sobre os percalços dos caminhos da oralidade à escritura diante, segundo Antunes (2003, p. 24-33), de uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”; de “uma escrita mecânica e periférica”, “artificial e inexpressiva”, “destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”; de “atividades de leitura [...] desvinculadas dos diferentes usos sociais”, “sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação; de “uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade”; de uma gramática “fragmentada”, “irrelevante”, “excêntrica”, “inflexiva”, “petrificada”, “prescritiva”, “que não tem apoio da língua em textos reais”.

Por conseguinte, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a alfabetização foi o termo que primeiro veio à tona e se instaurou entre as práticas pedagógicas e os compêndios destinados aos profissionais incumbidos da tarefa de conduzir o educando do “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever” para o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”.

Logo, transpor este caminho, *do mundo da leitura à leitura do mundo*⁶⁰, faz-nos, primeiramente, refletir sobre “quem é analfabeto?”, “o que é analfabetismo?”, “o que é alfabetizar?”.

A estas perguntas, Soares (2014, p. 30-31) defini o termo analfabeto como “aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”; analfabetismo como “um modo de proceder como analfabeto”; alfabetizar como “ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”; alfabetização como “ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”.

⁶⁰ Vide: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura à leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

Mas, se “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever”, se “aprender a ler e escrever significa aprender uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar em língua escrita”, se “apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’, como bem nos diz Soares (2014, p. 39), um novo fenômeno se evidencia o qual justificou a necessidade de um novo termo: letramento.

A medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*) [...] não basta apenas saber ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo, e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergir novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve que ser nomeado. Por isso, e para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra letramento. (SOARES, 2014, p. 45-46)

À luz desta compreensão, o ensino de língua portuguesa se redefine a partir de variadas compreensões, as quais determinam diferentes conceitos e ações que se completam. E quais seriam? Alfabetizar e Letrar.

Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. [...] Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2014, p. 47)

Por outro lado, vale ressaltar, de acordo com Soares (2014, p. 49) que “há diferentes tipos e níveis de letramento, “dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. E atender a estas necessidades e demandas, como Antunes (2003, p. 36-41), assumindo “uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada” requer, admitir que “já não há mais lugar para o professor repetidor”, “sem razões sociais que justifiquem o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualizadamente significativo”, sem uma “educação escolar [...] com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade”.

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se [...], para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior importância, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino de língua. (ANTUNES, 2003, p. 37)

Nesta perspectiva, certo de que, segundo Soares (2003), é possível alfabetizar letrando; de que, segundo Street (2014), os letramentos são sociais; de que há, conforme Gnerre (1985), uma estreita relação entre linguagem, escrita e poder; de que, para Mollica (2014b), letramento significa múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural, os quais, mais do que alfabetizar/letrar, contribuem, diretamente, para a inclusão social; de que os *letramentos de reexistência*, no dizer de Souza (2011), “tematizam, do ponto de vista político, as precárias condições de vida de grande parte da população”; de que, para Ferreiro (1990), o alfabetismo se aproxima de letramento escolar e, segundo Scliar-Cabral (2005), o insucesso de seus objetivos, práticas e métodos resulta no analfabetismo funcional, o Letramento em EJA, para Mollica e Leal (2009, p. 58), deve “levar em conta a escolarização anterior, incompleta ou inexistente, num contexto mais amplo de exclusão social e cultural” a fim de que outros significados possam ser alcançados tanto para quem ensina como para quem aprende em diferentes e variadas perspectivas.

Sendo assim, se outros contextos irrompem e redefinem a prática pedagógica, por certo, com o advento de diferentes postulados, devemos questionar as metodologias, rever contribuições teórico-metodológicas, afinal, para compreendermos a lógica da dialética nos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, da oralidade à escritura, necessário é perceber a importância destes momentos para que não pasemos à frente de forma dissociada, mas que, intrinsecamente relacionados, cooperam entre si para os mais diversos fins que se somam às nossas aprendizagens, afinal, se os letramentos não são estanques, mas sim sociais, estamos constantemente fazendo leituras que se reelaboram, ressignificam num ir e vir de nossa construção enquanto sujeitos socialmente formados e, ininterruptamente, inseridos nas e pelas práticas sociais das quais fazemos parte.

Dessa forma, os *letramentos em EJA*, a partir do gênero memória e de uma proposta Freiriana (2005) podem somar-se aos conhecimentos que os alunos dispõem a fim de evidenciar a descoberta do ato de ser escritor, de ser leitor, de ser narrador, de aprender e apreender, de (re)significar, bem como ainda contribuir, na mesma medida, para a formação pessoal e profissional de todos os agentes envolvidos.

CAPÍTULO III

AGRAMÁTICA: Por um Ensino de Língua Portuguesa Além do Cárcere

Professor de Agramática
Descobri aos 13 anos que o
que me dava prazer nas leituras
não era a beleza das frases,
mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel,
um meu Preceptor,
esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável,
o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda:
Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da vida
um certo gosto por nadas... E se riu.
Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios,
não anda em estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas
e os ariticuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel
foi o meu primeiro professor de agramática.

(BARROS, 1994, p. 89)

Vivemos em sociedade. E se vivemos em sociedade, articulamos um modo de agir sobre a natureza. Desenvolvemos meios de produção. Constituímo-nos como sujeitos ideológicos. Inserimo-nos sócio e historicamente. Herdamos culturas. Elaboramos sistemas. Estabelecemos regras. Organizamos instituições. Intuímos sentidos. Assumimos credos. Processamos informações. Adquirimos conhecimentos. Aprimoramos ciências. Expandimos tecnologias. Assumimos verdades. Internalizamos discursos. Definimos conceitos. Formamos valores. Delimitamos fronteiras. Vivemos. Pensamos. Sentimos. Transformamos. Construimos. Reconstruímos. Desconstruímos. Criamos vínculos. Interagimos. Eis o nosso palco. Eis o nosso público. Eis a nossa ilha.

As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não-verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 2004, p. 125)

Eis, no dizer de Goffman (1967), nossos “processos de figurativização”; processos, segundo Kock (2001), por meios dos quais interlocutores se representam uns diante dos outros de maneira determinada. Ora, já dizia Aristóteles, o homem é um ser social. E é por vivermos em sociedade, pela relação que estabelecemos com o outro, que podemos representar, de acordo com Charaudeau (2006, p.51), de palco em palco, de cenas em cenas, papéis..., “espetáculos relacionais diversos” à sombra de máscaras, que ora ocultam, ora simulam.

Ocultam quando nos impede de ver o que permitiria identificar a pessoa mascarada [...] Simulam quando nos dá a ver uma imagem diversa da que está escondida, uma aparência que devíamos ter por verdadeira [...] Dito de outra forma, um jogo de parecer e ser [...] Em outros termos, no que é dito, há o que é dito e o que não é, um não-dito que, entretanto, também se diz. (CHARAUDEAU, 2006, p. 7-8)

Assim, inseridos em um contexto em que as transformações se processam, num curto espaço de tempo, de modo cada vez mais acelerado, dadas as inovações constantemente produzidas, novas conjunturas se processam sócio e historicamente. Conjunturas estas que nos levam a agir, interagir, comunicar de diferentes formas, uma vez que, segundo Bakhtin (2004, p. 124), “não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução [...] acompanhada por atos sociais de caráter verbal [...] dos quais ela é, muitas vezes, apenas o complemento”.

A esse respeito, se, como afirma Bakhtin (2004, p.113), “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” , os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) trazem para o meio acadêmico e para a sociedade de modo geral a proposta de um ensino interdisciplinar ao abordar temas transversais que têm por finalidade formar um cidadão consciente, crítico, autônomo, participativo, engajado, politizado. Um cidadão de direito e de fato.

No entanto, sob a égide da pedagogia tradicional, a escola abstrai a realidade concreta da língua e limita-se a apresentá-la como um corpo opaco, homogêneo e estável ao reduzi-la ao ensino de formas linguísticas mais padronizadas e de maior prestígio social; ao restringi-la à gramática da frase, da palavra; ao dissociar o texto e excluir o contexto extralinguístico no qual este se apresenta. É o que diz Bagno (2003):

É como se a língua não pertencesse a cada um de nós, não fizesse parte de nossa própria materialidade física, não estivesse inscrita dentro de nós [...] É como se o nosso modo de falar fosse uma imagem defeituosa, tosca e mal-acabada de uma “língua” inacessível aos olhos e aos ouvidos dos mortais comuns. [...] Ora, a “língua” como uma essência, não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. (BAGNO, 2003, p. 18)

Assim, a escola age, segundo Geraldi (1996, p. 59-60), em prol da cristalização para “‘chumbar’ aqueles que não falam como o prescrito”, isto é, “age como se a língua fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”.

Ao contrário, se, segundo Bakhtin (2004, p. 123), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, que constitui sua realidade fundamental, realizada através da enunciação ou das enunciações, não é, pois, a normatização que indica as estigmatizações, mas uma imagem que se tem tido, pela escolarização, como “correta”, como única, por docentes e até mesmo não-docentes.

Contudo, a partir do surgimento da sociolinguística – que pôs por terra a falta de fundamentação empírica e teórica de uma pedagogia centrada na noção do certo e do errado, que desnudou preconceitos estabelecidos contra tudo que se distanciasse do padrão arbitrariamente imposto – e da, posterior, democratização do ensino, a sala-de-aula tende a tornar-se, para Bakhtin (2004, p. 124), um espaço aberto para as múltiplas variedades linguísticas que a língua viva apresenta, já que esta vive e evolui historicamente em um processo concreto de realização.

No entanto, seria ingênuo acreditar que a prática pedagógica tenha sido alterada substancialmente após a compreensão de uma nova concepção de língua e linguagem, de gramática, de ensino. Mas, nem tanto, imaginar, à luz de concepções funcionalistas, que, cada vez que um professor desperta dúvidas – as quais incomodam e desestabilizam certezas fincadas, há anos, em concepções formalistas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa desde as bases – possível seja estudar, ensinar e compreender gramáticas muito além de normas prescritivistas, proscritivistas.

Logo, se *o Português são dois; o outro, mistério*, como bem define Drummond (1988), em *Aula de Português*; se, de acordo com Gnerre (1985, p. 4), “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”, há muito o que aprendermos, visto que o objetivo da “escola transformadora” se propõe a reconhecer a existências de outros sujeitos, de outros contextos, de outras finalidades, isto é, de outras variedades, diferentes do que registra a norma, o padrão imposto - não para substituir um uso por outro, mas sim para expandir a noção de uso no que tange a competência e o desempenho discursivo ou, como afirma Geraldi (1996, p. 69), reconhecer “possibilidades de novas interações, de explorar semelhanças e diferenças”.

Esse é o objetivo de um ensino que pretende criar condições mais favoráveis para incorporar-se aos letramentos sociais dos alunos, já que, segundo Geraldi (1996, p. 61) “a opção mais coerente é assumir o movimento da linguagem (e portanto sua transformação no tempo)[...]” e no espaço.

3.1 Gênero, Variação e Ensino

A língua é um sistema. E como tal, constitui-se de partes interdependentes, que, para um perfeito funcionamento, necessita de uma organização estrutural mantida por leis próprias.

Contudo, para efeito de estudo, somente por questões didáticas, “convencionou-se abstrair o todo enquanto se analisam as partes”. É o que nos diz Monteiro (1991, p. 48).

Nesse sentido, chegou a nós a classificação produzida pela Gramática Latina que, até o advento da Linguística Moderna, fora o modelo e pauta das gramáticas tradicionais. Modelo esse baseado em concepções pré-científicas. Modelo esse organizado em sistemas aristocráticos que se dedicaram à normatização das línguas nacionais europeias. Modelo esse que acabou por se tornar o padrão, a norma, o molde ideal ao qual todos os demais usos da língua teriam que se subordinar. Modelo esse que atravessou a expansão marítima e comercial, o advento do absolutismo, a Reforma Protestante, o iluminismo, o nascimento da ciência moderna, as transformações político-econômicas e sociais provocadas pela queda do feudalismo, a ascensão da burguesia, o apogeu e a crise da sociedade liberal no mundo ocidental contemporâneo, dentre as demais revoluções vividas ao longo dos últimos duzentos anos. Se, portanto, segundo Bagno (2002b, p. 28), era para poucos a democracia grega, para poucos seria o domínio da língua em si.

Estabeleceu-se, assim, uma rotina solidamente acastelada na inércia da nomenclatura tradicional, posto que ninguém cuidava de questionar a razão ou a sem-razão desse modelo.

Portanto, conhecer a estrutura, evolução e funcionamento da Língua Portuguesa, compreender o sistema linguístico – como um todo – é, certamente, muito mais do que saber diferenciar um complemento nominal de um adjunto; é muito mais do que dedicar-se a questões fundamentadas pelo que se tornou a norma ditada pelas Gramática Normativa – haja vista que estudar a linguagem é uma atividade que vai muito além da mera transmissão do que se entende por normas.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à prática docente, a escola mistura conceitos heterogêneos e faz do ensino da língua portuguesa, um pequeno manual de regras para segundo Bagno (2002b, p. 14), “o ensino da língua em si”. Prática que, segundo GERALDI (1996, p. 71) “investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua ao supor que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho quanto ao uso da língua”. Prática esta que, no dizer de GERALDI (1996, p. 38), postula que “fora da forma preconizada ou canonizada de compreensão, raciocínio, trabalho e comportamento social, nada há”.

Fato é que não melhora e, por isto, segue o ensino-aprendizagem de língua portuguesa com mitos, normas e receitas que não dialogam com a natureza social da linguagem, com os sujeitos, com os contextos e finalidades.

Assim, desconsiderando o ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a escolarização do ensino restringe a prática da leitura, compreensão e produção de textos a normas, regras e técnicas, entre as quais destaca tipologias textuais, sem se preocupar em despertar o aluno para o estudo dos gêneros dos discursos mais diversos, que a língua viva apresenta.

Logo, embora os tipos representem, segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.8), uma “forma particular de comunicação entre alunos e professores, geralmente, são desprovidos de qualquer relação com uma situação concreta, são sequências relativamente estereotipadas”.

Por conseguinte, sem, contudo, negar a importância destes estudos, as metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontadas por Hoffnagel (2002, p.180), visam “possibilitar a compreensão crítica dos gêneros discursivos com que o cidadão lida no seu cotidiano”.

No entanto, na contramão desse processo, a pedagogia tradicional mantém uma visão que acaba por lançar todo conhecimento produzido ao prescritivismo – o qual não ultrapassa nada além de noções de “bonito” ou “feio”, de “fácil” ou “difícil”, de “certo” ou “errado”. Noções estas que, segundo Geraldi (1996, p. 37), separam “forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem”.

Tal pedagogia tem por frutos, para Soares (2004, p.22), estigmas de “déficit linguístico”, de “déficit cultural”. Estigmas insustentáveis, os quais se arrastam e nutrem no *corpus* da sociedade, no *corpus* do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Destarte, as perspectivas pedagógicas contemporâneas devem valer-se da língua de acordo com necessidades enunciativas concretas, já que, tal como propõe Bakhtin (2004, p. 92-96) “o que importa não é o aspecto da forma linguística”, mas sim “aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado à situação de produção”, uma vez que “importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc”.

Ciente, portanto, da relevância que o estudo dos gêneros possui no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – por atingirem as mais diversas esferas de atividades do homem e, conseqüentemente, possibilitarem uma progressão curricular muito mais articulada, devido a relevar, conforme Cagliari (1992, p. 45), o que se faz com a linguagem, em que circunstância e com que finalidade, tanto no modo como os interlocutores estabelecem um diálogo, no modo como as pessoas interagem, quanto no modo

de se expressar histórico e socioculturalmente, e não apenas a mera descrição dos sistemas linguísticos e suas estruturas abstratas, necessário é olhar para a língua, segundo Bagno (2002b, p. 23-24), “dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra. Isto significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita”.

Desse modo, espera-se que se possa capacitar o aluno a utilizar a língua nas mais diversas situações de comunicação a fim de responder às necessidades de linguagem em domínios de expressão oral e escrita, de modo a adequar o texto ao contexto e não tornar o ensino prescritivo, proscrito ao focar o que se tem tido por *erro*; espera-se que o processo de leitura, compreensão e produção possa ser contemplado de modo mais eficaz, pois, como afirma Barbosa (2000, p. 152) “não existe um tipo de texto prototípico que possa ensinar a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes” ; espera-se que se possa ampliar a percepção do aluno quanto à existência de gêneros, haja vista ser reducionista a prática da escola frente a questões inerentes aos fatos de língua e linguagem.

Assim, certo é que o ensino tradicional, antes do surgimento da sociolinguística, segundo Bagno (2002b, p. 55), “nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social” do homem. Logo, um dos objetivos prioritários da escolarização formal, no dizer de Azeredo (2000, p. 255), era “promover o domínio efetivo do padrão culto da língua mediante a mera explicitação das regras de seu funcionamento”. Essa prática reduz o conhecimento de língua à norma ao desprezar o texto em sua totalidade, o encadeamento lógico - semântico - pragmático e o contexto extralinguístico em que o texto se apresenta.

Por conseguinte, as questões relativas ao ensino de língua exigem não somente uma abordagem gramatical, em seu sentido puro, normativo e restrito. Exigem muito mais, pois, segundo Orlandi (2002, p. 229), “ se a história que estamos procurando contar é sobre a língua e o saber sobre ela, que sejam esses os objetos de nossa reflexão [...] para que possamos participar com nossa capacidade de reflexão dessa história, que não nos é transparente, mas é nossa”.

Logo, para efeito de estudo, quanto aos gêneros, dadas as concepções de língua e linguagem, variados são os conceitos devido à diversidade de atividades enunciativo-discursivas da esfera social. É nesse contexto que, para Bakhtin (2000, p. 277 - 326), se os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agirem sobre o mundo e

dizerem o mundo a partir de textos materializados na vida cotidiana – representados por características definidas de acordo com o conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição próprios – todo e qualquer texto que apresente uma função sociocomunicativa, dentro de uma sociedade, constitui um gênero discursivo. Daí a grande diversidade de gêneros.

Nesta perspectiva, tão somente para ampliar a concepção de gênero, defendida por diversos teóricos, a tabela⁶¹ de Isola (2002) apresenta outras definições – que, assim como propõe Bakhtin (2000), também se agregam a funções sociais do discurso.

Teóricos	Ano: página	Gênero textual/ do discurso
Bakhtin	1977: 292	cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso
Isenberg	1978: 566	Empregamos a expressão gênero textual como designação mantida conscientemente vaga para qualquer forma de manifestação de textos, a qual pode ser caracterizada pela descrição de determinadas propriedades, mas não de todas as propriedades textuais a eles atribuíveis.
Martin	1985: 250 1993:503	Os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las. Gênero textual é — “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos” [...] “um gênero é composto de estágios os quais podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação. Cada um desses elementos tem uma função dentro do gênero e contribui com parte de seu propósito.
Kress	1989: 19	Os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Os gêneros constituem um “inventário” dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos

⁶¹ Vide Isola (2002, p. 17): Quadro elaborado por Isola (2002) a partir da consulta dos estudos de diferentes teóricos, que trataram sobre gêneros do discurso, mantendo-se as referências utilizadas pela autora.

		convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização.
Swales	1990:33 1993: 45	Gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários. Gêneros são uma “classe de eventos comunicativos” vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um gênero específico para atingir seus objetivos.
Bathia	1993: 13	Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(s).
Bronckart	1994:137	os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.
Miller	1994: 24	Gêneros são formas verbais de ação social, estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. “Ação retórica tipificada” funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. Adam 1999: 40 os gêneros do discurso são o meio de pensar a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas.
Schneuwly & Dolz	1999: 65	o gênero textual "é um instrumento

		<p>semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega-instrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros".</p>
Marcuschi	<p>2000: 13</p> <p>2002: 23</p> <p>2005: 96</p>	<p>“Gênero textual (também designado gênero discursivo, gênero do/de discurso) é uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos.”</p> <p>“usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”</p> <p>“Materializados em situações comunicativas recorrentes, os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas.”</p>
Meurer	<p>2000: 150</p> <p>2002: 18</p>	<p>“Gêneros textuais constituem tipos específicos de textos” – de qualquer natureza, literários ou não. “Existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais”</p> <p>Gênero textual “é um tipo específico de qualquer natureza, literária ou não, oral ou escrito,</p>

		caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado”.
Fairclough	2001: 161	“um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente instância, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico” [...] um gênero “não implica somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos”.
Mainueneau	2001:63	“os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito.”
Antunes	2002: 69	Gêneros são “classes de exemplares concretos de textos”, identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos” e uma “dimensão particular de suas manifestações, em que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.”
Bazerman	2005: 31 2006: 23	Gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” “Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social.”

Tabela 1. Algumas definições de gêneros em Isola (2002)

São, por certo, definições de gênero as quais não se anulam, mas sim, completam-se entre si, reforçando a função social que possuem.

Nestes termos, quanto às tipologias, sem negar a importância nos estudos que se somam, pode-se dizer que são responsáveis por dar forma e significado às circunstâncias e por direcionar os tipos de ação que estão por realizar-se. Tratam-se, pois, segundo Bazerman

(2005, p. 29-30), de “um processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações”.

Não é à toa, assim, que a noção de gênero, tal como definido por Bakhtin (2000, p. 277-326), aponta características distintas que compartilham regularidades; incorpora elementos da ordem do social e do histórico; considera a situação de produção de um dado discurso; abrange o estilo – o que significa que a apropriação de um gênero específico, para uma dada finalidade, vincula-se ao contexto sócio-histórico-cultural de circulação. Refere-se, segundo Marcuschi (2002), aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Eis o fato para o qual necessário se faz combater a ação docente que ignora as múltiplas práticas sociais orais e escritas, de modo que não sirva, o ensino de língua portuguesa, de mero pretexto para ensinar, apenas, normas descontextualizadas, estabelecidas pela gramática tradicional.

3.2 Gêneros Autorreferentes e Sequência Didática

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. É o que nos diz Bakhtin (2000, p. 279) para não nos surpreendermos por ser “o caráter e os modos dessa utilização [...] tão variados como as próprias esferas de atividades humanas”. Por isto, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que devemos denominar de gêneros do discurso”. “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso”, portanto “são infinitas”, pois “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...] diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Mais do que uma definição de gêneros, Bakhtin (2000, p. 280) aponta um problema, já que “ficaríamos tentados a pensar que a diversidade de gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo”. No entanto, em meio a diferentes funções que se alternam em uma atitude responsiva, Bakhtin (2000, p. 301) afirma que “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*”. Lança-se, assim, a uma *estética da criação verbal*, a um “querer-dizer do locutor” que “se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*”.

Escolha essa “determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática [...], do conjunto constituído dos parceiros, etc”. Ignorar esta natureza seria, assim, um grande erro.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Nesta perspectiva, Samuel (1985, p. 64), certo de que é das mais antigas a ideia de que gêneros literários existem, retoma o termo em sua origem: “Oriundo do latim *genus-eris*, a etimologia da palavra gênero significa, tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração”.

Entre definições linguísticas e classificações literárias, muitas formas foram criadas e consolidadas no decorrer deste tempo, já que, como afirma Samuel (1985, p. 64), o gênero fora “enriquecido [...] em toda a sua substância e materialidade e em sua utilidade na elucidação de certos comportamentos estéticos”, porém “sem a preocupação de [...] uma visão compartimentada e empobrecida”.

Por conseguinte, para Samuel (1985, p. 65), há muitos questionamentos acerca de alguns problemas, sobretudo, quanto à filiação da obra literária a padrões pré-existentes ou a possibilidade de agregar “outras normas próprias do tempo ou do momento cultural em que brota”, bem como também sobre “conter elementos característicos de vários gêneros”.

No entanto, na contramão dos debates que se levantam, a pedagogia tradicional reforça, na maioria das vezes, métodos estanques. Sem refletir sobre contextos e funções, limita-se a prática docente de ensino de língua. Porém, dos modelos clássicos e tradicionais aos modernos, eclodem dentro da dinâmica social, várias formas. Dotados de estatuto próprio e definido, os gêneros ganham uma identidade e uma história repleta de hibridismos e pluralidades.

Logo, se fato é que em todo o processo de ensino-aprendizagem há um desejo humano por uma organização didática e estrutural, compreende-se a necessidade de uma definição e sistematização que recaí sobre o gênero memórias como gênero autorreferente, de caráter confessional, posto que, da evolução do gênero épico ao desenvolvimento de outras funções, contextos e formas, desdobram-se as teias que compõem o discurso para atender a finalidades e objetivos próprios e específicos do tecido social de quem é sujeito, personagem e autor.

Dessa maneira, dentre as formas que outrora se apresentavam, eis que surgem outras que ainda hoje causam questionamentos quanto à classificação e ao teor literário. Seria, assim, o gênero memórias, relato ou uma narrativa? Trata-se de um gênero que, assim como outros, apresenta – como o diário, a autobiografia – roteiros confessionais ou existem outros apelos? Seria o teor estritamente literário, estético, pedagógico ou há relações estreitas que se marcam na interface entre outras áreas do conhecimento – como a história, a sociologia, a psicologia, a filosofia, a antropologia?

Assim, reescrevendo scripts que se movimentam em um fluxo caleidoscópico de tempo e espaço, os gêneros autorreferenciadores permitem a leitura/escritura sobre um *eu*, que também é *outro*, são *outros* bem como ainda a releitura/reescritura de um *outro* que pode ou não ser um *eu*, segundo Sibila (2007, p. 183) nas linhas e entrelinhas de “uma categoria [...] que possui uma longa história e contempla uma diversidade de expressões”.

Destarte, inscrita em gêneros autorreferentes – os quais possuem uma identidade comum quanto ao autor, narrador e personagem – questiona-se também: esses gêneros revelam a vida de seus autores ou são reescritura de outros sujeitos, de uma história? São arte que imita a vida ou a vida que imita a arte? Uma nova forma de olhar a si ou de ver o outro? Temporal ou atemporal? De realidade ou ficção?

Ora, se, segundo Sibilia (2007), “somos feitos desses relatos, se são eles a matéria que nos constitui como sujeitos”, a ficção constitui-se como necessária na textualidade, nas cenas da enunciação.

A linguagem nos dá consistência e relevos próprios, pessoais, singulares; e a substância que resulta desse cruzamento de narrações se (auto)denomina “eu”. Em suma, a experiência de si como um eu se deve à condição de narrador do sujeito, alguém que é capaz de organizar a sua experiência na primeira pessoa do singular. Mas tal sujeito não se expressa unívoca e linearmente através de suas palavras; ele, de fato, se constitui na vertigem desse córrego discursivo. (SIBILIA, 2007, 184)

Assim, o “eu” se presentifica narrativamente e as cenas da enunciação se marcam, de acordo com Buber (1977), pela *filosofia do diálogo*⁶², pela dupla atitude existencial, por mundo envolto sobre uma *estreita aresta*, por uma ética que se encaminha para o *inter-humano*⁶³, *pelas palavras-princípios*: EU-TU e EU-ISSO.

⁶² Vide ZUBEN, Newton Aquiles. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru: EDUSC, 2003.

⁶³ Vide SANTOS, Rudinei Borges. **No Princípio é a relação: encontro e diálogo no pensamento de Martin Buber**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Centro Universitário Assunção. GOLÇALVES JÚNIR, Arlindo. **Pressupostos para o agir moral segundo Ortega y Gasset**. Revista Reflexão, Campinas, n^{os} 83/84, p. 51-65, jan./dez., 2003.

O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir ISSO por ELE OU ELA. Deste modo, o EU do homem é também duplo. Pois, o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio, EU-ISSO. As palavras-princípio não exprimem algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência. As palavras-princípio são proferidas pelo ser. Se se diz TU profere-se também o EU da palavra-princípio EU-TU. Se se diz ISSO profere-se também o EU da palavra-princípio EU-ISSO. A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. (BUBER, 1977, p. 29)

Tais modos de presença, dispostos na relação EU-TU e na experiência EU-ISSO, marcam-se de diferentes maneiras: a primeira, marca a alteridade de uma relação, de um olhar de um “eu” sobre o(s) outro(s), o qual também se configuram como “eu”; de um(s) outro(s) sobre um “eu” que também pode(m) se configurar como outro(s). Diferentemente, a segunda marca a utilização, o conhecimento e a experiência, que se reescrevem, reelaboram dialeticamente na apreensão do ser com o objeto, do ser com o valor.

[...] a grande melancolia de nosso destino é que cada TU em nosso mundo deve tornar-se irremediavelmente um ISSO. Por mais exclusiva que tenha sido a sua presença na relação imediata, tão logo esta tenha deixado de atuar ou tenha sido impregnada por meios, o TU se torna um objeto entre objetos, talvez o mais nobre, mas ainda um deles, submetido à medida e à limitação. A atualização da obra em certo sentido envolve uma desatualização em outro sentido. A contemplação autêntica é breve; o ser natural que acaba de se revelar a mim no segredo da ação mútua, se torna de novo descritível, decomponível, classificável, um simples ponto de interseção de vários ciclos de leis. E o próprio amor não pode permanecer na relação imediata; ele dura mas numa alternância de atualidade e de latência. O homem que, agora mesmo era único e incondicionado, não somente à mão, mas somente presente, que não podia ser experienciado mas somente tocado, torna-se de novo um ELE OU ELA, uma soma de qualidades, uma quantidade com forma. Agora EU posso, de novo, extrair dele o colorido de seus cabelos, de sua voz ou de sua bondade; porém enquanto EU fizer isso, ele não é mais meu TU ou não se transformou ainda novamente em meu TU. Cada TU, neste mundo é condenado, pela sua própria essência, a tornar-se uma coisa, ou então, a sempre retornar à coisidade. Em termos objetivos poder-se-ia afirmar que cada coisa no mundo pode ou antes ou depois de sua objetivação aparecer a um EU como seu TU. Porém esta linguagem objetivamente não capta senão uma ínfima parte da verdadeira vida. O ISSO é a crisálida, o TU a borboleta. Porém, não como se fossem sempre estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade. (BUBER, 1977, p. 35-36)

Destarte, se *no começo é a relação*, tal como propõe Buber (1977, p. 36), o mundo do *ISSO* é necessário para a existência e afirmação do homem enquanto ser que dialoga não apenas com o(s) outro(s), mas com os seus próprios objetos, movido por interesses próprios pautados em valores e atitudes.

Logo, somos muitos, somos outros na mesma medida em que somos TU, somos únicos e não somos ninguém na linguagem que ganha o contorno da palavra, da voz ao verbo, e nos remete a um discurso polifônico, inter-humano que, constantemente, transfigura-se em diferentes eu(s), tu(s) e isso (s) que se concretizam.

Por conseguinte, analisar a finalidade, a temática, a constituição do gênero memórias, enquanto autorreferenciador, deve-se ao fato de ser este gênero, pela própria natureza que possui, de grande riqueza, diversidade e importância para a história, para o homem, para o processo de ensino-aprendizagem. Riqueza, por registrar ocorrências das mais variadas quanto ao uso da língua. Diversidade, por abranger temáticas que dialogam entre si harmonicamente. Importância, por estar a serviço da história, da cultura, da sociedade como um todo.

Portanto, podemos, pois, encontrar motivações diversas para escrever-nos e reescrever-nos sob diferentes olhares, que se reelaboram. Entretanto, necessário é dialogar com o contexto de diferentes maneiras, a fim de que possível seja mudar, quem sabe, o autorreferente – vez ou outra!

Nesta perspectiva, por ser, segundo Soares (2004, p. 15), “a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, um processo permanente, nunca interrompido”, trabalhar o gênero, a partir da escolha de uma sequência didática, tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Costa-Hübber (2008), certamente é um bom exemplo de uma prática pedagógica que visa vivenciar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas e pelas práticas sociais intra e extramuros; que visa criar contextos concretos de produção a partir de textos materializados na vida cotidiana de modo a responder não só de acordo com os fatos de língua e linguagem, mas, de forma mais ampla, a letramentos sociais articulados às aprendizagens que se somam.

3.3 Da (Inter)subjetividade na Linguagem à manifestação do Ethos no Discurso

“Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*”. É o que nos diz Benveniste (1989, p. 68-69). Um comportamento julgado, pelo mesmo autor, como “instintivo”, haja vista que reflete “uma estrutura de oposições linguísticas inerentes ao discurso”. Uma estrutura que “introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”.

[...] o pronome eu, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa. Esta é a atualização de uma

experiência essencial, que não se concebe possa faltar a uma língua. Esta é a experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso. (...) Uma dialética singular é a mola desta subjetividade. (BENVENISTE, 1989, p. 69)

Assim, se, segundo Benveniste (1989, p. 69-70), os pronomes pessoais e os dêiticos recebem “realidade e substância somente do discurso”, o tempo, certamente, é uma das formas linguísticas, mais ricas, de experiência subjetiva.

Nestes termos, Benveniste aponta duas noções de tempo: o tempo físico e o tempo crônico. Quanto ao tempo físico e seu correlato psíquico, afirma:

[...] O tempo físico do mundo é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior. Em nossa existência pessoal, não há, senão um tempo, que é este. [...] Nosso tempo vivido corre sem fim e sem retorno, é esta a experiência comum. Não encontramos jamais a nossa infância, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. Nossa vida tem pontos de referência que situamos exatamente numa escala reconhecida por todos, e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo. (BENVENISTE, 1989, p. 71)

Diferentemente, para Benveniste (1989), o tempo crônico engloba a vida “enquanto sequência de acontecimentos”.

[...] O observador, que é cada um de nós, pode lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado [...] Nesse sentido, o tempo crônico, congelado na história, admite uma consideração bidirecional, enquanto que nossa vida vivida corre (é a imagem recebida) num único sentido. A noção de acontecimento é aqui essencial. No tempo crônico, o que denominamos “tempo” é a continuidade em que se dispõem em séries estes blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo. (BENVENISTE, 1989, p. 71)

Assim, segundo Benveniste (1989, p. 72), o tempo crônico se marca por uma condição estativa, diretiva e mensurativa. A condição mensurativa “fornece o ponto zero do cômputo: um acontecimento muito importante que é admitido como dando às coisas uma nova direção”. A condição diretiva “se enuncia pelos termos opostos ‘antes.../depois...’ relativamente ao eixo de referência”. A condição mensurativa fixa “um repertório de unidades que servem para dominar os intervalos constantes entre as recorrências de fenômenos cósmicos”.

Ademais, vale ressaltar que, conforme Benveniste (1989, p. 74), o tempo linguístico, “organicamente ligado ao exercício da fala”, define-se e organiza-se “como função do discurso”:

Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do “presente” (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona. É evidente que este presente não pode ser localizado em uma divisão particular do tempo crônico, porque ele admite todas as divisões e não se refere a nenhuma em particular. [...] Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido. (BENVENISTE, 1989, p. 74-75)

É neste contexto de “momento novo” que Benveniste (1989, p. 75) aponta “uma propriedade original da linguagem”. Seria, portanto, “oportuno buscar um termo distinto para designar o tempo linguístico e separá-lo, assim, das outras noções confundidas sob o mesmo nome”.

O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se desloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção. (BENVENISTE, 1989, p. 75)

Observa, Benveniste (1989, p. 75), que a linguagem possui apenas “uma única expressão temporal”: o presente.

Quando ele [o presente] é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias frequentes no uso cotidiano. Ao contrário, os tempos não-presentes, sempre explicitados na língua, a saber, o passado e o futuro, não estão no mesmo nível do tempo que o presente. A língua não os situa no tempo segundo sua posição própria, nem em virtude de uma relação que deveria ser então outra que aquela da coincidência entre o acontecido e o discurso, mas somente como pontos vistos para trás ou para frente a partir do presente. [...] A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância de discurso. (BENVENISTE, 1989, p. 75)

Benveniste (1989, p. 76), dessa forma, defende que “o “único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso”; que o presente é, por natureza, implícito. Tais afirmações o induzem ainda a marcar delimitar diferenças entre a temporalidade retrospectiva e a temporalidade prospectiva.

Há evidentemente uma diferença de natureza entre esta temporalidade retrospectiva, que pode assumir várias distâncias no passado de nossa experiência, e a temporalidade prospectiva, que não entra no campo de nossa experiência e que, para

dizer a verdade, não se temporaliza senão enquanto previsão de experiência.
(BENVENISTE, 1989, p. 77)

Nestes termos, quanto à temporalidade, Benveniste (1989, p. 77) destaca “a maneira pela qual ela se insere no processo da comunicação”, alegando que “do tempo linguístico, indicamos a sua emergência no seio da instância de discurso que o contém em potência e que o atualiza. Mas o ato de fala é necessariamente individual; a instância específica de que resulta o presente é cada vez nova”.

E se verdade é que a temporalidade se insere no processo da comunicação atualizando-se, renovando a instância do presente da qual o ato de fala resulta, seria um equívoco, segundo Benveniste (1989, p. 77), supor que “a temporalidade linguística deveria se realizar no universo intrapessoal do locutor como uma experiência irremediavelmente subjetiva e impossível de ser transmitida”.

Ora, já dizia Possenti (1993, p. 53), “há mais processos linguísticos de construção da significação do que pode imaginar a linguística das formas”. O sentido, afinal, está presente em toda parte. Nada é estranho ao sentido – nem mesmo o vazio, o silêncio – diante, segundo Orlandi (1996, p. 276) da “palavra de muitos gumes em pleno funcionamento, que, em última instância, revela, ainda, o fato de que, ao pretendermos estar voltados para os outros, estamos ainda, e sempre, voltados para nós mesmos.

Logo, a manifestação do Ethos no discurso perpassa um campo comum em que se inscreve, na memória, a história e a identidade de um sujeito, de um povo. Um campo repleto de histórias que se contam e recontam com diversas finalidades e engenhos, mas que têm em comum a marca do Ethos que se (re)inscreve de diferentes formas e contextos.

E se *Narciso acha feio o que não é espelho*⁶⁴, o que chega a nós, afinal, é um “retrato” de quem (re)escreve a si ou ao(s) outro(s)? De quem se inventa ou reinventa? De quem cria ou transforma? De quem questiona ou confessa? De quem aprende ou ensina?

Ora, se somos partes de numerosos fragmentos de um grande caleidoscópio de imagens, sob diferentes olhares, o que nos tem a dizer o “eu” sobre ele mesmo? E se linguagem e realidade se fundem dinamicamente em um espetáculo semiótico e pragmático

⁶⁴ De acordo com Joviano (2008), “a sociedade capitalista produziu um sujeito que se assemelha a uma ilha povoada por desejos crescentemente fabricados por apelos do mundo contemporâneo”, em que “nessas ilhas, Narciso impera e triunfa na maioria das vezes, pois, vivendo da imagem que criam de si para expor-se a outros, os indivíduos são seres atomizados cujas relações vida privada/mundo público não passam pela realização de projetos coletivos, mas apenas pela concretização de seus próprios desejos”. Vide JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. **O Universo da escrita de si: autobiografia, memórias, diários**. In: MATA, Sérgio Ricardo; MOLLO, Maria Helena; VARELLA, Flávia Florentino (org.). **Caderno de Resumos e Anais do 2º Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do Historicismo: tradições historiográficas modernas**. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

relacional diverso, repleto de processos culturais e psicossociais, qual seria a contribuição de se pensar o que há de matéria humana, no gênero memória, que pode refletir sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa enquanto prática educativa?

Assim como Foucault (2006), analisando a cultura de si, apresenta três métodos para a apropriação do discurso que se projeta – a importância da escuta, da escrita e dos retornos sobre si – o gênero memórias, enquanto gênero autorreferente, pode não apenas apontar sentidos que vão além da projeção de um “eu” que se instaura como sujeito, personagem e autor, mas ainda pode tornar coerentes subjetividades produzidas pela manifestação do Ethos no discurso.

Destarte, para entender a contribuição de gêneros autorreferenciadores como instrumento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação de jovens e adultos – em específico, os privados de liberdade, necessário é valer-mo-nos de formas que permitam a esses alunos sentirem-se inclusos na aprendizagem que lhes é própria. E é exatamente nesta perspectiva que o gênero memórias pode ir além da sala de aula, dos encarceramentos, do aprisionamento de um código, uma vez que a leitura da palavra, segundo Freire (1989), pressupõe a leitura do mundo – de mundos.

CAPÍTULO IV

Memórias e Histórias no Ensino de Língua Portuguesa

*Eles povoam minha memória com sua presença sem rosto, e se eu
pudesse concentrar numa imagem todo mal do nosso tempo,
escolheria esta imagem que me é familiar [...]*

(LEVI, 1988, p. 91)

*E*u sou eu e as minhas circunstâncias, é o que nos diz Ortega y Gasset (1967, p.

52) para nos fazer enxergar, nos dilemas sociais e humanos, alternativas para a mudança, para a transformação, já que “se não salvo a *ela* não me salvo a mim”. E *ela*, enquanto mundo, é produto não da natureza, mas sim da história do homem. Salvá-la, significa, pois, compreendê-la, teorizá-la, questioná-la, problematizá-la, atualizá-la, em si mesma, em seu espaço-tempo, em suas conexões, como parte daquilo que somos.

Sob esta perspectiva, Ortega y Gasset (1971, p. 223) afirmam o seu ponto de vista acerca da interdependência, segundo o qual a vida “não sou eu sozinho”: é coexistência do eu com os outros, com o mundo. Coexistir significa, assim, responder aos apelos do mundo diante das possibilidades – dentre as quais temos a liberdade de escolha. Uma liberdade, por certo, limitada, ordenada pelo tecido social – que nem sempre atende ao apelo do *eu autêntico*⁶⁵; de um “eu” aberto a uma realidade distinta, mas, ao mesmo tempo, inseparável dele.

A este respeito, Arendt (1987, p. 27) anuncia que o homem não apenas está no mundo, mas é do mundo. E como parte do mundo, integrada ao mundo, dialoga com pontos de vista alheios estabelecendo interações, significados. Como ser histórico, vive, dessa forma, o homem em intervalos, que, à luz da memória, (re)atualiza fragmentos do passado nas sombras do vir a ser – e eis que surgem histórias ou possibilidades, outros olhares ou oportunidades de escolhas mediados, no dizer de Buber (1977), do TU ao ISSO, não apenas por valores, experiências, mas, principalmente, por relações.

A memória traz, nesta concepção, não apenas esperança, mas um outro, que também é o mesmo – porém, pode ainda ser outros. Traz o deleite de quem ganha a palavra e

⁶⁵ Segundo Gonçalves Júnior (2003, p. 51), “a vida humana, o projeto ético orteguiano assinala a autenticidade como ethos de realização”. Vide: GOLÇALVES JÚNIOR, Arlindo. **Pressupostos para o agir moral segundo Ortega y Gasset**. Revista Reflexão, Campinas, n^{os} 83/84, p. 51-65, jan./dez., 2003. Vide: ORTEGA Y GASSET, José. **Obras completas**. 2 ed. Madrid, Revista de Occidente, 1952. Vol. IV, p. 401.

emposta a voz. Traz a reminiscência, a dignidade necessária – que o passado reclama, segundo Arendt (2000, p. 217), naquilo que é, e não no que veio a ser. Traz a fruição que valoriza o presente, o agora, o momento. Traz o combate ao fado de Nietzsché⁶⁶.

“Olha esse portal, anão!”, prossegui; “ele tem duas faces. Dois caminhos aqui se juntam; ninguém ainda os percorreu até o fim. Essa longa rua que leva para frente é outra eternidade. Contradizem-se, esses caminhos, dão com a cabeça um no outro; e aqui, neste portal, é onde se juntam. Mas o nome do portal está escrito no alto: ‘momento’. Mas quem seguisse por um deles e fosse sempre adiante e cada vez mais longe: pensas, anão, que esses caminhos iriam contradizer-se eternamente?” “Tudo o que é reto mente”, murmurou, desdenhoso, o anão. “Toda verdade é torta, o próprio tempo é um círculo. (...) Olha, ...este momento! Deste portal chamado momento, uma longa, eterna rua leva para trás: às nossas costas há uma eternidade Tudo aquilo, das coisas, que pode caminhar, não deve já uma vez, Ter percorrido esta rua? Tudo aquilo, das coisas, que pode acontecer, não deve já, uma vez ter acontecido, passado, transcorrido? E se tudo já existiu: que achas tu, anão deste momento? Também este portal não deve já ter existido? E não estão as coisas tão firmemente encadeadas, que este momento arrasta consigo todas as coisas vindouras? Portanto também a si mesmo? Porque aquilo, de todas as coisas, que pode caminhar deverá ainda, uma vez, percorrer também essa longa rua que leva para frente! E essa lenta aranha que rasteja ao luar, e o próprio luar, e eu e tu no portal, cochichando um com outro, cochichando de coisas eternas não devemos, todos já ter estado aqui? E voltar a estar e percorrer essa outra rua que leva para a frente, diante de nós, essa longa, temerosa rua não devemos retornar eternamente? (NIETZSCHE, 1998, p. 166-167)

Assim, pretende, Arendt (2000), em outras palavras, questionar o retorno cíclico, o determinismo das causas e consequências, para que aceitemos a vida como ela é, e não como deveria ser. No entanto, pensar a vida como ela é não significa submissão, conformismo, aceitação, mera e simples do aqui e agora, das condições que nos são impostas de cima para baixo. Significa reconciliação consigo mesmo e com a humanidade que nos é própria em meio a um diálogo polifônico. Significa reconciliação com a vida, que nos convida no hoje a ser, a fazer, a buscar, a existir, a inventar, a ver, a escolher, a amar e tentar outra vez, outras vezes.

Logo, “o destino”, segundo Heidegger (1991, p. 203-219), “é história”. E narrar a própria história é prática antiga. Uma prática de “escrever a si”, que, segundo Sibila (2003), proliferou-se no século XIX, tornando-se, hábito entre homens, mulheres e crianças. Prática que, quase sempre, esteve relacionada a feitos íntimos e sigilos, mas que ganha, da modernidade à pós-modernidade, outros olhares.

⁶⁶ A alegoria contida no Zaratustra de Nietzsché, na passagem sobre a *Visão e o Enigma* (1998, p. 166-167), bem como ainda o encontro com o demônio, em *Gaia Ciência* (1997, p. 230), são exemplos do retorno cíclico. Vide: NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Assim, da mesma maneira como a história, a memória é um produto, essencialmente, narrativo. Uma narração que mergulha no *ethos* do discurso, bem como no presentismo⁶⁷ de diferentes formas, de modo que “o apresentar-se”, para Meihy (2013, p. 34), “tornou-se ferramenta necessária para a humanização dos processos que exigem níveis de consciência”.

Destarte, compreendendo a comunicação humana em sua natureza social como um elemento que registra a presença de cada um em relação a outros – uma vez que, segundo Meihy e Holanda (2011), identidade e comunidade são matérias-primas da história e da memória – eis-nos em meio a diferentes histórias. Memórias que retratam, por certo, outras histórias que nos damos a conhecer. Memórias que revelam, da sala à cena, o outro lado da cela, o outro lado das grades que encarceram muito mais do que o produto humano das mazelas sociais.

Trata-se, assim, segundo Meihy e Holanda (2011), da humanização de uma história, da “transformação das histórias institucionalizadas em história das pessoas nas instituições”, já que, conforme Meihy (2005, p.56), “toda narrativa é sempre inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões”.

Nesta perspectiva, se as memórias são, para Meihy e Holanda (2011), “narrações presentificadas” de um sujeito “autoral”, que fala de seu tempo e de seu lugar no mundo; que nos inspira a enxergar a cultura como um processo que se vivencia e constrói no cotidiano; que guarda uma corporalidade que se reveste de um repertório psíquico, social, institucional; que, segundo Ricoeur (1994), contribui para o entendimento da ação humana; que, no dizer de Maia e Castro (2006), potencializa a constituição de identidades sociais, vale ressaltar ainda que, para Halbwachs (1990, p. 51), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e este ponto de vista muda de acordo com o lugar e as relações que a pessoa possui”.

Mas o quê nos chega, afinal? O quê nos marca ou modifica? O que nos individualiza ou socializa? Tudo o que toca a nossa afetividade e nos motiva é discurso e interação. *Memória? Isto é outra história*, é o que afirma Meihy (2013):

⁶⁷ Segundo Fiori (2005, p. 13), “a consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presente. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano”.

Com a própria memória, cada um aprende que tem algo a dizer sobre o seu lugar no mundo, sobre suas escolhas e decisões. [...] Sim, o teor da experiência é mais sutil, menos planejado e suscetível às variações, mas é muito mais rico por agasalhar mudanças incondicionais e progressivas. [...] Ter a própria história, pessoal, intransferível e autodefinida em narrativas próprias ou autorais passou a ser um exercício além das forças e formas exteriores de justificação vital. [...] Nessa constelação, os indivíduos – pessoas simples – voltaram à cena, quebrando os pressupostos históricos que consagravam os grandes fatos, heróis ou bandidos exemplares e datas importantes. O “ressurgimento do cidadão comum, por sua vez, demandou a retomada do entendimento dos modos narrativos e de seus personagens como contadores de suas próprias sendas. [...] Foi assim que a memória repontou como estratégia de peso social e sociológico e passou a ser vista em paralelo constante com a disciplina História. Seguem lado a lado, como bordas do mesmo rio: não se tocam, ainda que uma não viva sem a outra. (MEIHY, 2013, p; 32-34)

De ator social ou informante, passemos, assim, segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 100) a protagonistas de narrativas – contrário, para Meihy (2013, p. 36), à “tendência imperial da história”, a qual “fez surgir o avesso, sintetizado no ‘mínimo eu’” e, conseqüentemente, o *mínimo-TU*.

Foi a História que deu contorno e legitimidade às explicações que acabaram por definir, desde o século 19, os fundamentos do Estado Moderno, mas foi exatamente a extração do conteúdo humano dos processos ditos históricos que motivou a antítese que, ironicamente, justifica a oralidade na sua versão conhecida como história oral. A história oral é o lugar, por excelência, da memória de expressão verbal. Esta mesma memória é direito inalienável de todos os indivíduos, capazes de se reconhecerem na vastidão dos temas da “grande História”. (MEIHY, 2013, p. 36-37)

Diferentemente do *máximo-ISSO*⁶⁸, isto é, dos valores e discursos das “grandes Histórias”, “das estruturas em sua potencialidade macro”, que desumanizou o homem como ser histórico e social, transferindo “para os estabelecimentos a capacidade de produzir memória”, Meihy e Ribeiro (2011, p. 20-25) debruçam-se sobre microssistemas, sobre experiências singulares, no intuito de dar visibilidade, segundo Meihy (2013, p. 37), não às “histórias da industrialização, mas a dos operários [...] Não apenas a história das doenças, mas dos pacientes [...] Não só a história da educação, mas a dos educadores e educandos”.

É nesse sentido que Meihy e Holanda (2011, p. 133-139) comparam história e memória: a história prescinde de instituições, de documentos “apriorísticos”, preexistentes; a memória é composta por sujeitos, de narrações presentificadas, no dizer de Meihy (2013, p. 39), as quais “recuperam horizontes onde a humanização dos processos produtivos começa a brilhar como nova possibilidade de entendimento da vida social”.

⁶⁸ O “máximo-ISSO” opõem-se ao “mínimo-EU”, ao “mínimo-TU”. Vide a compreensão de Buber (1977) sobre EU, TU e ISSO.

Vale ressaltar, dessa forma, o alerta de Ribeiro (2013, p. 54) quando nos adverte de que “história e memória podem parecer muito semelhantes, mas não são iguais”. Como semelhança, certo é que ambas são “construções selecionadas do diálogo do passado com o presente”. Como diferença, Sarlo (2007, p. 9), afirma que “nem sempre a história consegue acreditar na memória” e, da mesma forma, “a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança”, não sendo, portanto, memória e história “complementares, necessariamente”, já que “por vezes o que um grupo lembra é diferente do que a história registrou”.

A este respeito, Ribeiro (2013) complementa:

É preciso observar que a memória é formada por narrativas do presente sobre o passado e isso tem certa semelhança com a própria escrita da história, que também é sistematização de uma narrativa no presente em diálogo com o passado. Tais narrativas tanto atribuem sentido ao passado como procuram apreender o sentido a ele atribuído. Todavia a história é também um acúmulo, um conjunto de narrativas que se sedimentam ao longo do tempo e que comunicam algo para o presente, mudam sentidos e cambiam significados. (RIBEIRO, 2013, p. 55)

Como diferença, Meneses (1992) também aponta que a história é “forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva”; que a memória é “formação de imagens, necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional”.

Verdade é, assim, que, segundo Halbwachs (1990), Le Gof (1996), Nora (1993), Pollak (1989), as memórias, ao emergirem do diálogo, refletem valores compartilhados. São, no dizer de Certeau (2002), matéria-prima que se historiciza, tal como ressaltam Ginzburg (1991), Levi (1992) e Revel (1998), do micro/local ao macro/global.

“Talvez seja este”, segundo Fiori (2005, p. 8), “o sentido mais exato da alfabetização”: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” a fim de alcançarmos “toda a amplitude humana da ‘educação como prática da liberdade’”.

Se, portanto, “alfabetizar é conscientizar”, no dizer de Fiori (2005, p. 8), “não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. Um fazer histórico que se refaz dialeticamente ao calor da memória e do empoderamento da palavra; da distância que reforça não apenas o discurso, mas a experiência de admirar, de contemplar, de (re)tornar como um ato reflexivo. E mais do que isso, Fiori (2005) diz:

Com a palavra, o homem se faz. [...] A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes. É a presença que tem o poder de presentificar [...] É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. [...] A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história. [...] O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. [...] A consciência é consciência do mundo [...] objetivar o mundo é historicizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim elaboração humana. [...] Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. [...] Reencontrar-se como sujeito, e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. (FIORI, 2005, p. 12-16)

Logo, as práticas escolares para o ensino de língua portuguesa podem trabalhar com a diversidade textual, com os gêneros discursivos, para possibilitar ao educando não apenas a reescrita de um texto – como as memórias de um sujeito, que guarda a história de um tempo, um lugar – mas ainda a reescrita de um processo de escolarização que enxergue um “eu” e sua identidade, um “eu” e suas relações e experiências; bem como ainda estimular leituras e (re)escrituras da própria vida, que se ressignifica dialeticamente na busca de novas aprendizagens – próprias e comuns àqueles que fazem da experiência de aprender uma experiência de ensinar na mesma medida daqueles que também fazem da experiência de ensinar uma experiência de aprender, “abrindo para os alunos”, segundo Geraldi (1996, p. 63), “espaços de novos convívios que lhes permitam construir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas[...], constituindo o mosaico fragmentário do mundo em que vivemos e que precisamos conhecer para nele interferirmos” positivamente.

4.1 RECORDAR É VIVER: Uma Proposta de Intervenção Metodológica

A propósito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas à reinserção social de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, a presente proposta de intervenção metodológica partiu de gêneros autorreferenciadores, para que, como recomenda Charaudeau (2014, p. 63), substituíssemos a “tradicional questão [...] ‘Quem fala?’” por “Quem o texto faz falar?”, ou “quais sujeitos o texto faz falar?”.

Ao propor a mudança sobre o foco da pergunta, por ser o ato de linguagem composto de vários sujeitos, Machado (2015, p. 140) nos chama a outra reflexão: à pergunta “a narrativa de vida pode ser usada como uma tentativa de reconstrução da identidade?”, a autora afirma : “a resposta que atualmente é possível fornecer [...] é que escrever ou narrar a vida – ou parte dela – proporciona um certo alívio para os sujeitos comunicantes”. Isto se

justifica também, porque, conforme Charaudeau (2015, p. 13-14), “é através da linguagem que se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social”; porque “a atividade de linguagem”, constitui-se “uma espécie de garantia de liberdade do indivíduo como possibilidade de interrogação e análise sobre o outro e sobre si mesmo”, bem como ainda “possibilidade de controle de nossos afetos”.

Nesta perspectiva, para traçar uma relação paradoxal entre identidade linguística e identidade cultural, Charaudeau (2015), aponta alguns problemas à questão identitária.

Um certo número de problemas aparece quando se pretende abordar a questão da identidade: [...] Quem julga a identidade de alguém? É o olhar do outro sobre si mesmo, do outro que me julga desta ou daquela maneira? É o olhar de si sobre si mesmo, como quando eu me alivio diante do espelho ou quando, às vezes, revelo aquilo que acredito ser? É o meu olhar sobre o outro, quando me proponho a julgá-lo. Em todo caso, o problema da identidade começa quando alguém fala de mim, o que me obriga a interrogar-me sobre “quem sou eu?”: aquilo que acredito ser, ou aquilo que o outro diz que eu sou? Eu, que me olho, ou eu mesmo através do olhar do outro? Mas, quando eu me olho, consigo me ver sem o olhar exterior que se impõe entre mim e mim mesmo? Não é sempre o outro que me remete a mim mesmo. [...] Gostaríamos de acreditar, sempre, que “eu sou eu, você é você, e ele é ele” [...] Porém, não há ato que realizemos, nem pensamentos que exprimamos que não contenha o traço de nosso pertencimento à coletividade. (CHARAUDEAU, 2015, p. 14-15)

Tais problemas emergem, segundo Charaudeau (2015, p. 15), porque reivindica-se “o direito de ser eu mesmo”. No entanto, diante de uma identidade que nos marca coletivamente, fato é que, em sociedade, “*um* mais *um* não são dois, mas *um* novo que engloba ambos”. E ambos reforça a teoria existencialista de Buber (1977) ao apontar a relação EU-TU e a experiência EU-ISSO, a intersubjetividade na linguagem proposta por Benveniste (1995), a coexistência em Ortega y Gasset (1971), o presentismo em Arendt (2000), a manifestação do ethos nos discurso em Motta e Salgado (2015), a imagem de si em Amossy (2011).

Portanto, se, para Charaudeau (2015, p. 18-21) “‘ser eu mesmo’ é, primeiramente, me ver diferente dos outros”; “se há uma busca do sujeito, isto é, [...] a busca de não ser o outro”; se o “encontro de si com o outro se realiza não apenas por meio de ações [...] mas também por meio de seus julgamentos sobre a legitimidade dessas ações, de si e dos outros, isto é, por meio de *representações*”, de imaginários coletivos, o ensino, tão somente de regras descontextualizadas e sem propósitos sociais específicos, não atinge às finalidades da educação como um todo significativo.

É necessário trabalhar a língua viva, em funcionamento efetivo, por meio dos gêneros discursivos: a natureza sociointeracionista em movimento real e concreto intra e

extramuros; é relevante experienciar diferentes modalidades quanto ao uso da língua, estimular a vivência do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, criando contextos de produção que possam contribuir não apenas com (re)escrituras de um processo de escolarização – que enxergue o sujeito e sua identidade – mas ainda da própria vida que se descortina em memórias e histórias.

Para tal, investigar de que maneira o gênero “memórias” pode contribuir com a promoção destes sujeitos, de modo que os educandos sintam-se inclusos em suas próprias aprendizagens, por meio de uma sequência didática, é um exemplo de prática pedagógica que visa criar contextos de produção a partir de textos materializados na vida cotidiana.

Em contrapartida, fazer o interno/preso refletir sobre a dinâmica da língua, compreendendo a necessidade de se adaptar a diferentes finalidades e contextos, não é uma tarefa fácil. Direcionar um leque de possibilidades que a língua viva apresenta, bem como ainda acompanhar atos e fatos de língua e de linguagem, como produto herdado sócio-histórico-culturalmente, certamente, é um desafio a ser vencido por práticas que relacionem letramentos escolares e letramentos cotidianos; com práticas voltadas para letramentos sociais, articulados e situados na dinâmica que a língua viva apresenta, em toda a sua amplitude, cognitiva, relacional e interacionista.

Por conseguinte, sob um ponto de vista funcional, no intuito de buscar estratégias que considerem a identidade dos sujeitos, optou-se pelo estudo do gênero memórias para orientar a prática educativa de ensino de língua em espaços de privação de liberdade.

Assim, certos de que a leitura, segundo Koch e Elias (2006), deve ser concebida na interação entre o autor, o texto e o leitor, muitos são os desafios, da oralidade à escritura, para produzir sentidos; para rompermos com métodos que não alcançam o cotidiano, o contexto e desconsideram a natureza sociointeracionista da língua; para ressignificar aprendizagens tal como garantem os dispositivos que norteiam, determinam e orientam a educação como direito de todos e dever do estado intra e extramuros.

Dessa forma, para determinar o plano de ação da proposta de intervenção metodológica, primeiramente, refletiu-se sobre como se deu o processo de significação, como a linguagem é compreendida e internalizada pelo educando, bem como ainda como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. E refletir e questionar a prática pedagógica, enquanto prática educativa formal, numa perspectiva sociointeracionista dos fenômenos linguísticos que regem a interação verbal e permitem ampliar as possibilidades de

inserção social, conduziu-nos a uma ordem de agrupamento de gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), tal como se apresenta abaixo:

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES
---------------	----------------	-------------------	--------------	----------------------------

Tabela 2: Ordem de agrupamento dos gêneros de acordo com Dolz e Schneuwly (2004)

Ademais, valemo-nos da proposta da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP (2007) para introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar os gêneros autorreferenciadores, uma vez que, embora haja características linguísticas e discursivas diferentes e específicas, certo é que o gênero memória possui uma relativa estabilidade de composição e estilo, que permite apontar capacidades de linguagem e domínios sociais diferentes, comuns e/ou próximos.

F = Familiarizar – momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Esse é um momento que antecede ao trabalho sistemático.

I = Introduzir – início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (por que foi produzido), o contexto de produção (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, em que veículo ou suporte está circulando, em que forma de registro), por meio da leitura e interpretação oral e/ou escrita.

T/C = Trabalhar/Consolidar – esse é o momento de desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado. Para o desenvolvimento sistemático deste trabalho, foi proposta a metodologia da Sequência Didática – SD [...] Portanto, TRABALHAR/CONSOLIDAR “andam juntos” na SD.

Retomar = Retomar – acontece quando ocorre a retomada de um gênero que já foi trabalhado em anos ou bimestres anteriores, sem a preocupação de desenvolver todas as atividades previstas numa S, pois se pressupõe que o aluno já tenha dele se apropriado. (AMOP, 2007, p. 155)

Mas, não de forma aleatória, e sim dialogada, interativa, 30⁶⁹ internas/presas da EJA, da Unidades Penal Centro de Reeducação Feminino, concordaram em participar da pesquisa-ação desenvolvida, a qual, didaticamente, agregou oralidade e escritura para que os efeitos da imagem e escrita de si, na produção textual, pudessem demonstrar os resultados que comprovam que o gênero memórias pode favorecer práticas de leitura e reescritura na educação prisional, pode contribuir com a reinserção social de jovens e adultos privados de liberdade.

⁶⁹ Trinta internas presas concordaram em participar, mas apenas 16 estiveram presentes em todas as etapas. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade possui contextos específicos, os quais devem ser analisados nas e pelas práticas sociais dos quais fazem parte como um todo significativo.

Detendo-nos à pergunta de Paiva (2007, p. 47) sobre “o que se precisa saber sobre sujeitos privados de liberdade?”, sobre a “necessidade de compreender que qualquer trabalho educativo deve partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos”, certo é que “metodologias de histórias de vida , portanto, podem contribuir para compor este conhecimento”.

Assim, para efeitos teóricos-metodológicos, numa perspectiva sociointeracionista, valemo-nos de uma sequência didática, como proposta de intervenção para o ensino de língua portuguesa, haja vista que, segundo Costa-Hubbes e Simioni (2014, p. 23-24) “oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem sua capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e à modalidade oral em situações públicas e escolares”.

Nestes termos, quanto à sequência didática, pensada como “um conjunto de atividades escolares, organizada de maneira sistemática”, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Mas também, mais do que isto, vivenciar o ensino de língua portuguesa de modo dinâmico e interativo.

Seguindo este entendimento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a seguinte estrutura:

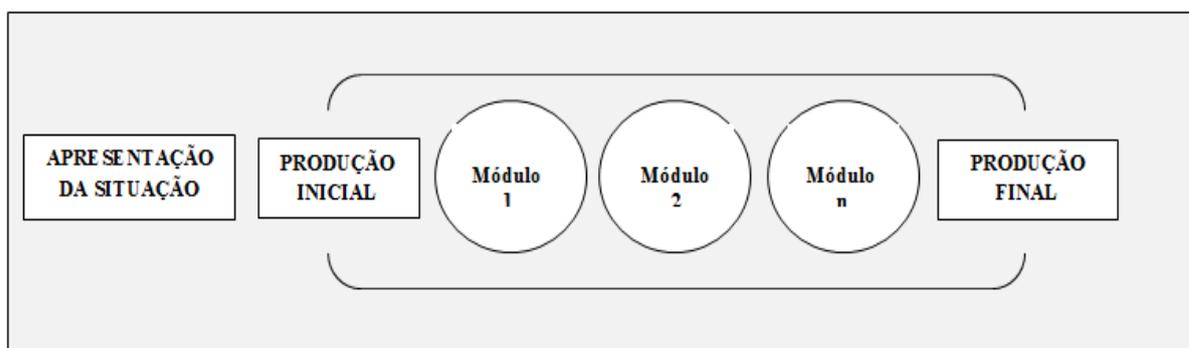


Figura 10: Esquema da Sequência Didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

No entanto, tendo em vista o contexto brasileiro, em que as práticas pedagógicas, priorizam a escrita em detrimento da fala; primam, na maioria das vezes, por um letramento escolar que ignora a dinâmica da língua ao priorizar a variedade padrão e impor o uso de normas institucionalizadas, alicerçadas em um ensino prescritivista, proscritivista, o qual exclui a maioria das variedades e contextos sociocomunicativos, certo é que os alunos pouco vivenciam práticas de leitura e produção ao longo do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa – o que torna a educação de jovens e adultos privados de liberdade um espaço ainda mais problemático frente à realidade educacional e social brasileira.

Sendo assim, concordando com Costa-Hubbes (2008), que sentiu a necessidade de adaptar a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) ao contexto de produção, fora acrescentado, por Swiderski e Costa-Hubbes (2009), um módulo de reconhecimento, anterior à produção inicial, para possibilitar, aos alunos, familiarizarem-se com o gênero proposto.

Além disso, Swiderski e Costa-Hubbes (2009) incluíram, também, um módulo de circulação, o qual propõe a socialização da produção final em um contexto que, efetivamente, faça uso real do texto, de acordo com a função social que o gênero discursivo possui.

Assim, a proposta de Swiderski e Costa-Hubbes (2009) agregam à sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) um modelo de reconhecimento e outro de circulação da seguinte maneira:

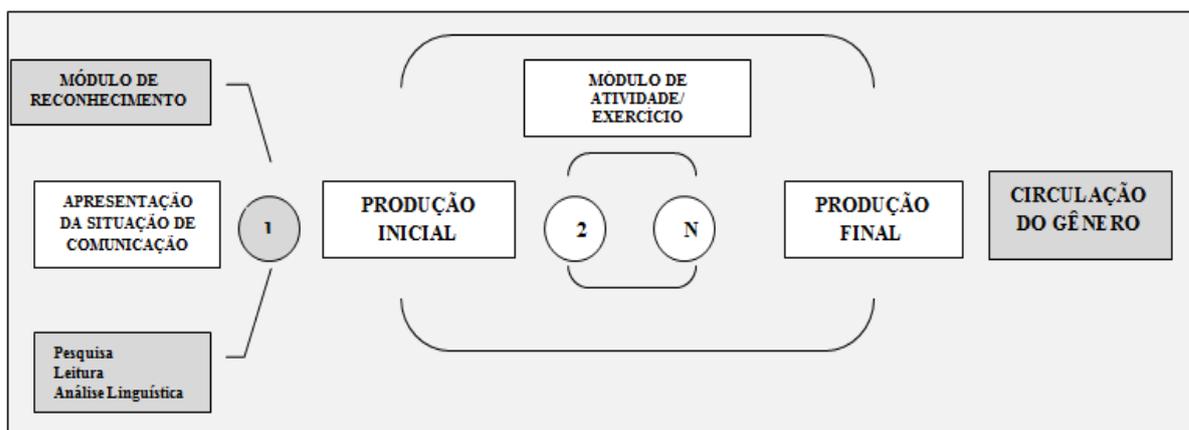


Figura 11: Esquema da sequência didática adaptada por Costa-Hubbes (2008).

Destarte, se, conforme Paiva (2007, p. 47), “sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais, etc”, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar não só um uso que oportunize socializar e interagir em realidades concretas, por intermédio de gêneros discursivos, mas letramentos situados que comprovem que “o delito que os levou à prisão é parte dessa história, e nem sempre é isto que desejam associar às suas vidas e às identidades que constroem no espaço a que estão restritos”; que “saber que todos foram praticantes de delito é muito pouco para reduzir a isto o trabalho pedagógico”.

Apresenta, assim, Paiva (2007), “possibilidades metodológicas que façam aflorar essas histórias”.

[...] entrevistas organizadas por todos, ora um representando o entrevistado, ora o outro o entrevistador; leituras de obras e produção de textos que evoquem memórias da infância; oportunidades de revelar funções profissionais e saberes produzidos nessas funções; organização de linhas de tempo com episódios da vida; de “álbum de retratos” que reconstruam histórias familiares; elaboração de questionários de pesquisa com informações sistematizadas, entre outros, podem ser algumas estratégias metodológicas que favoreçam a emergência das múltiplas histórias e entrelaçamentos possíveis entre elas. (PAIVA, 2007, 48)

Portanto, em se tratando de jovens e adultos privados de liberdade e sendo a língua um fato de natureza social, vale dizer ainda que, ao modelo de Swiderski e Costa-Hubes (2009), acrescentamos, entre a produção inicial e a produção final, uma etapa intermediária da maneira como se apresenta na estrutura da sequência abaixo:

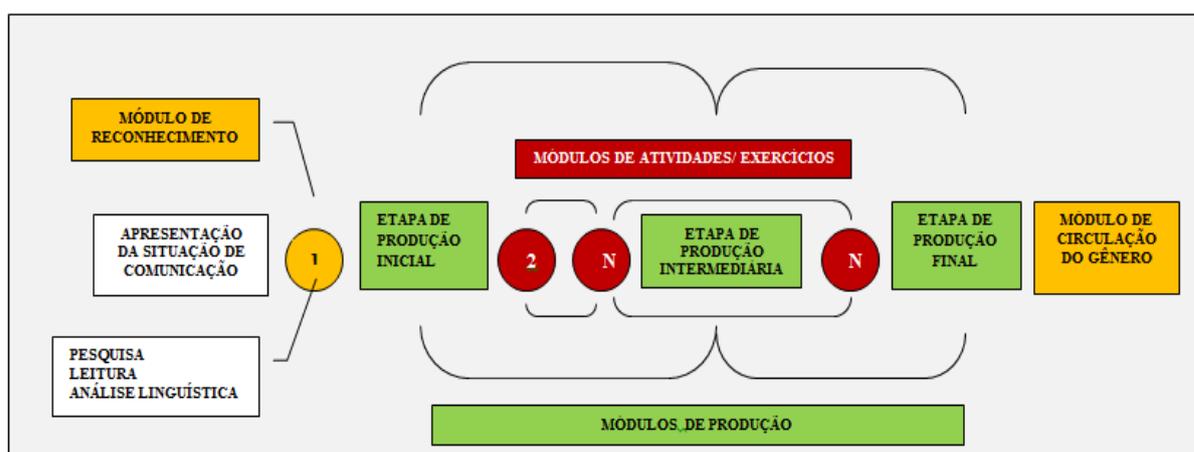


Figura 12: Esquema da sequência didática adaptada por Silva (2016)⁷⁰.

É bem verdade que a sequência didática, de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) a Swiderski e Costa-Hubbes (2009), em quaisquer módulos de atividades que se apresentem, sugere direcionar a prática pedagógica de ensino de língua para a reescritura, com atividades que reforcem, além de letramentos escolares quanto aos aspectos estruturais da língua em si, aspectos funcionais que considerem a identidade do sujeito, o contexto e os letramentos sociais, que reforcem aspectos cognitivos da *imagem e escrita de si*, imprescindíveis para a tessitura de gêneros autorreferenciadores.

Em contrapartida, para validar o êxito ou não de toda a sequência como proposta de intervenção metodológica, os modelos apresentados por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e Swiderski e Costa-Hubbes (2009), da forma como foram demonstrados nos esquemas da sequência, subentendem a reescritura da produção apenas ao final.

⁷⁰ SILVA, Aline Evellyn Maciel de Oliveira e Silva – Mestranda da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Ao contrário, Pasquier e Dolz (1996, p. 6), em um *Decálogo para ensinar a escrever*, propõem “que haja um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e o momento da revisão-reescrita”⁷¹. Apresentam, assim, opções didáticas, opondo-se a opções normativas, de estruturação estritamente gramatical.

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimento generalizável a todo texto.
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade.	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada.
3. Progressão em espiral.	3. Progressão linear: de um texto a outro.
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo.	5. Ensino descontínuo.
6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos <i>ad hoc</i> *.
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal.
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor.
10. Organização do ensino em seqüências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto.
*Expressão latina que significa “para isso”. Diz-se daquilo que é preparado especificamente para determinada finalidade ou circunstância.	

Tabela 3: Opções didáticas versus oposições normativas, em Pasquier e Dolz (1996, p. 6)

Logo, a proposta de intervenção metodológica elaborada, a partir de uma sequência didática – voltada para gêneros autorreferenciadores, com destaque para o gênero memórias – foi composta com os seguintes módulos:

1. Módulo de Reconhecimento
2. Módulos de Produção Oral ou Escrita:
 - Etapa de Produção Inicial
 - Etapa de Produção Intermediária
 - Etapa de Produção Final
3. Módulos de Atividades/Exercícios
4. Módulo de Circulação

⁷¹ Apud Dolz e Pasquier (1995). DOLZ, J.; PASQUIER, A. *Enseignement de l’argumentation et retour sur le text*. Repères, 10: 1995, p. 1-163.

No entanto, a este respeito, por certo, ressalta-se que estes módulos são resultado de um plano de ação inicial, com base na problemática do cotidiano escolar vivenciado por jovens e adultos privados de liberdade.

PLANO DE AÇÃO INICIAL PROBLEMÁTICAS X ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Problemáticas	Atividades/ Recursos/ Objetivos/ Finalidades
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades para ter acesso à escola; falta de recursos humanos e pedagógicos; • Dificuldades de leitura e compreensão; • Dificuldades para reconhecer diferentes gêneros discursivos e marcas de oralidade; • Dificuldades quanto aos usos de mecanismos de textualização; • Desmotivação diante de práticas sem finalidades sociais e propósitos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Projeto <i>Recordar é Viver</i>; • Amostras com diferentes gêneros, com destaque para autorreferenciadores; • Motivar o desafio de dizer e dizer-se; de biografar-se, existenciar-se, historicizar-se através do gênero memórias; • Diferenciar textos literários de não-literários e gêneros de tipos textuais; • Despertar o interesse pela problemática social, prisional e educacional intra e extramuros.
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem de si negativa, presa, marginalizada, estigmatizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção do Texto: <i>Minha Vida: Minha História</i> para dignosticar aspectos linguísticos-discursivos e cognitivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco contato com a leitura; • Pouco contato com atividades na modalidade escrita e/ou oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pesquisa, leitura e produção de textos; • Análises de textos e filmes; • Debates sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania; o papel da família, da escola, da religião.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção desarticulada, sem planejamentos; • Desvalorização dos conhecimentos prévios e potencialidades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de leitura e reescritura para introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar os gênero autorreferenciadores; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações; • Reflexões e análises retrospectivas a partir de gêneros autorreferenciadores, com destaque para o gênero memórias para ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Oficinas, dinâmicas e módulo para socializar aprendizagens, a experiência discursiva; para contribuir com a reescritura, com letramentos sociais que abram portas e ressignifiquem a vida intra e extramuros.

Tabela 4 – Problemáticas x Estratégias de Ensino-Aprendizagem para a elaboração de uma sequência didática a partir do gênero memórias.

Certamente, se a educação global, segundo Maeyer (2006), “recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais”; se, conforme Paiva (2007), “é preciso ir além

do que aparenta significar, do que aparece na superfície do problema”; se, no dizer de Taylor (2003), um projeto de leitura que não inclui a escrita é um projeto de dominação, pois reforça a leitura sobre o outro em detrimento da escritura da própria palavra, da própria história, a elaboração do projeto inicial da sequência didática constitui-se como uma importante etapa para guiar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Seguiu-se, assim, no plano de ação inicial, o proposto em AMOP (2007) para introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar os gênero autorreferenciadores; a ordem de agrupamento de gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (2004) quanto ao narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, bem como o complemento do dispositivo didático para a elaboração de sequência didática a partir da Adaptação de Nascimento e Barros (2009): as chaves para a elaboração de uma SD.

Apresentar um “problema de comunicação” e o projeto de escrita/leitura de um gênero; 1	Fazer o reconhecimento do gênero na forma que circula socialmente; 2	Diagnosticar as dificuldades em relação ao gênero; 3	Refletir sobre a situação de produção do gênero; 4	Ampliar o conhecimento sobre o tema; 5
Trabalhar o planejamento do texto; 5	Relacionar o planejamento do gênero ao tipo de discurso e organização sequencial; 6	Explorar as marcas de textualização; 7	Conduzir a produção do texto a partir da proposta inicial de SD; 8	Conduzir a revisão e a reescrita do texto e o envio do texto aos destinatários. 9

Tabela 5: Adaptação de Nascimento e Barros (2009)

Ademais, se um modelo didático deve implicar a análise de um conjunto de textos, seguimos a orientação de Bronckart (2003), o qual indica que se deve atentar para as representações do contexto de produção e para um “folhado textual”, que contempla três níveis de capacidade de linguagem:

Capacidade de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo)	Análise da infraestrutura geral do texto (estrutura textual, tipos de discurso, planificação sequencial)	Análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão); Análise dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)

Tabela 6: Folhado Textual e Capacidade de Linguagem (BRONCKART, 2003)

Podemos, demonstrar, assim, a sinopse do projeto inicial da sequência didática, que, a princípio, não previu a etapa de produção intermediária:

RECORDAR É VIVER			
SINOPSE DO PROJETO INICIAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Módulos/Etapas	Objetivos	Atividades/ Recursos	Finalidades
Módulo de Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Expor o projeto <i>Recordar é Viver</i>, destacando a importância do gênero memórias e as possíveis contribuições para a educação de jovens e adultos privados de liberdade; Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; Debates sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania; Motivar a participação dos educandos no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Amostra de diferentes gêneros discursivos – com destaque para textos materializados na vida cotidiana de quem é autor, narrador e personagem; Tarefas de reconhecimento de gêneros autorreferentes; Avaliação diagnóstica interativa, na modalidade oral e/ou escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a capacidade de ação e discursiva de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever na modalidade oral e escrita a partir da escolha do gênero memórias; Motivar o desafio de dizer e dizer-se; de biografar-se, existenciar-se, historicizar-se através do gênero memórias.
Módulo de Produção: Etapa Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção do Texto: <i>Minha Vida: Minha História</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar estratégias de produção que reforcem a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.
Módulos de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o planejamento do texto; Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> em contextos de privação de liberdade; 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de leitura, de reescritura e planejamento textual; Pesquisas e análises de textos de gêneros autorreferenciadores de diferentes temáticas, finalidades, suportes, estilos e modalidades; Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar textos literários de não-literários e gêneros e tipos textuais; Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; Identificar modos de organização do

			discurso; <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino.
Módulo de Produção: Etapa Final	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letramentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura do Texto: <i>Minha Vida: Minha História.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a circulação do texto.
Módulo de Circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar o texto ao destinatário; • Relacionar gênero e suporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do texto de acordo com o suporte e a função social do gênero; • Publicação dos textos em uma coletânea de <i>Memórias no Cárcere.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as aprendizagens, a experiência discursiva; • Contribuir para a (re)escritura de si.

Tabela 6: Sinopse do projeto inicial da sequência didática para o Gênero Memórias

Nesse sentido, seguindo as “chaves” de Nascimento e Barros (2009), o *decálogo* de Pasquier e Dolz (1996), o “trabalho cognitivo” em Machado e Bronckart (2009), o *folhado textual* de Bronckart (2003), as orientações e modelos de sequência propostos por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e Swiderski e Costa-Hubbes (2009), bem como ainda levando em consideração as particularidades relacionadas ao sistema penal, à realidade social brasileira desigual e multifacetada, a identidade dos sujeitos presos/internos, evidenciou-se, desde a avaliação diagnóstica que, dentre as etapas de produção, a fase intermediária seria necessária para demonstrar a contribuição do gênero memórias para o ensino de língua portuguesa, já que, em se tratando de educação de jovens e adultos privados de liberdade, os propósitos quanto à imagem e escrita de si ganham dimensões cognitivas muito maiores do que convém ao ensino prescritivo, à linguística das formas⁷².

A este respeito, Barros (2014, p.47) defende que a revisão/reescrita é “um momento de conscientização dos problemas que ainda persistem e de oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção de texto”, pois “a SD não pode ser encarada como um manual didático, mas um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero”. Por isto, a autora sugere a incorporação da noção de *recomposição do trabalho docente*, proposta por Machado e Lousada (2010), segundo a qual o trabalho docente não se traduz como uma

⁷² Aqui entendida, em oposição ao estudos funcionalistas.

atividade mecânica, física, mas sim, segundo Machado e Bronckart (2009), como um trabalho cognitivo.

Portanto, o acréscimo de uma produção intermediária, para responder às necessidades de uma educação que se propõe integradora, justifica-se, porque favorece a produção final, como momento (s) para se rever a produção inicial – submetida a reescrituras, a constatações – bem como os objetivos e estratégias que nortearão os módulos de atividades seguintes. É o que nos diz Pasquier e Dolz (1996) quando indicam a revisão com atividade de aprendizagem.

A revisão é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem. Na fase de aprendizagem da escrita de um gênero textual, propomos que haja um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e o momento de revisão-reescrita (Dolz & Pasquier, 1995). Observamos que, desta maneira, facilitamos o distanciamento necessário para que o aluno reflita sobre sua própria produção e, sobretudo, oferecemos-lhe a possibilidade de fabricar instrumentos linguísticos sobre o gênero textual que tem de produzir. Entre o primeiro rascunho e a volta a esse texto para elaborar a versão definitiva, desenvolver-se-ão as atividades de ensino e aprendizagem sobre as diferentes dimensões textuais que se apresentaram difíceis na primeira versão (pontuação, tempos verbais, organização do conteúdo temático etc.). O aluno também aprende as técnicas próprias da revisão (discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e eficácia comunicativa: apagar-substituir- deslocar). Depois de um trabalho progressivo sobre as diferentes dimensões do texto que apresentam-se para os alunos como dificuldades, quando revisam o texto final, já não se trata de uma simples limpeza do texto, mas de uma profunda transformação do texto inicialmente produzido, graças aos instrumentos linguísticos elaborados durante as oficinas (sequências de atividades centradas numa dimensão textual). Nesse sentido, a revisão constitui um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto. Muitas vezes, convém separar o momento da revisão da primeira versão do texto e o momento da reescrita da versão definitiva, para facilitar o distanciamento da versão inicial e uma liberdade de ação maior na obra final. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 5)

Dessa forma, com a inserção da produção intermediária, os módulos de atividades seguintes adequam-se a cada necessidade, a cada significado da experiência de vida para a imagem e escrita de si, até que as constatações indiquem o fim da sequência de acordo com os propósitos que se pretende alcançar. Daí a importância de uma lista de constatações, desde a produção inicial, podendo ser esta (re)formulada, dados os desdobramentos e análises a serem orientados e seguidos pelas etapas de produção.

Vale ressaltar assim, que, se o objetivo é que a produção final possa alcançar o módulo de circulação do gênero – levando em consideração que as turmas são heterogêneas – o professor poderá, de acordo com o contexto de sua prática, sentir a necessidade de reavaliar

os seus objetivos e resultados, reelaborando “n” módulos intermediários para que a produção final atenda aos objetivos e responda à problemática em questão.

Destarte, a sinopse da sequência para o trabalho com o gênero memórias no ensino de Língua Portuguesa foi assim desenvolvida:

RECORDAR É VIVER SINOPSE DO PROJETO FINAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Módulos/Etapas	Objetivos	Atividades/ Recursos	Finalidades
Módulo de Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Expor o projeto <i>Recordar é Viver, destacando a importância do gênero memórias e as possíveis contribuições para a educação de jovens e adultos privados de liberdade;</i> Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania; Motivar a participação dos educandos no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Amostra de diferentes gêneros discursivos – com destaque para textos materializados na vida cotidiana de quem é autor, narrador e personagem; Atividades de reconhecimento da diversidade textual – em específico, de gêneros autorreferentes; Avaliação diagnóstica interativa, na modalidade oral e/ou escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a capacidade de ação e discursiva de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever na modalidade oral e escrita a partir da escolha do gênero memórias; Motivar o desafio de dizer e dizer-se; de biografar-se, existir-se, historicizar-se através do gênero memórias.
Módulo de Produção: Etapa Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Produção do Texto: <i>Minha Vida: Minha História.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar estratégias de produção que reforcem a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.
Módulos de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; Trabalhar o planejamento do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de leitura, de reescritura e planejamento textual; Pesquisas e análises de textos de gêneros autorreferenciadores em em diferentes temáticas, finalidades, suportes, estilos e modalidades; Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar textos literários de não-literários e gêneros e tipos textuais; Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e

		passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador.	retomar gêneros autorreferenciadores; <ul style="list-style-type: none"> • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulo de Produção: Etapa Intermediária	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letamentos escolares e cotidianos intra e extramuros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura do Texto: <i>Minha Vida: Minha História</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a revisão e a reescritura do texto; • Rever estratégias de produção quanto aos objetivos, atividades/recursos e finalidades da SD;
Módulos de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de leitura, de reescritura; • Pesquisas e análises de textos de gêneros autorreferenciadores de diferentes temáticas, suportes, finalidades, estilos e modalidades; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar textos literários de não-literários e gêneros e tipos textuais; • Analisar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social,

			profissional e cultural da cidadania.
Módulo de Produção: Etapa Final	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letramentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura do Texto: <i>Minha Vida: Minha História.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a circulação do texto; • Proporcionar a circulação do texto; • Submeter o texto a novas análises e constatações.
Módulo de Circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar o texto ao destinatário; • Relacionar gênero e suporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do texto de acordo com o suporte e a função social do gênero; • Publicação dos textos em uma coletânea de <i>Memórias no Cárcere.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as aprendizagens, a experiência discursiva; • Contribuir para a (re)escritura de si.

Tabela 7: Sinopse do projeto final da sequência didática para o Gênero Memórias

Logo, no decorrer do projeto de sequência didática para o gênero memórias, é válido atentar não apenas para a sua estrutura a partir das especificidades que lhe são próprias quanto às finalidades, estilo e composição, mas ainda para a (inter)subjetividade da linguagem, para a manifestação do ethos no discurso que emerge em cada *eu*, eu cada *tu*, em cada *isso*, em cada processo de textualização, que considera, segundo Paiva (2007), que o trabalho pedagógico deve buscar um equilíbrio entre a leitura e a escrita.

Ler a palavra do outro significa dotar os sujeitos do que pode haver da melhor na cultura literária, pela qualidade dos escritos que simbolizam e compõem o universo ficcional em prosa e em poesia, em romances, poemas, novelas, contos, crônicas, etc. E escrever a própria palavra é, no mais rigoroso sentido freiriano, pronunciar o mundo, com suas marcas de classe, de gênero, de etnia, todas feitas histórias e ressignificadas pelo afastamento que se reproduz entre autor e texto, entretecendo os fios e nós que conformam a trama das muitas possibilidades de construção das próprias experiências de vida. (PAIVA, 2007, p. 49)

Certamente, pronunciar o mundo é dizer e dizer-se além da palavra, da capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, mas cognitiva de pensar o mundo e com ele interagir adequadamente, posto que, para Paiva (2007, p. 50), o professor não deve “seguir um receituário pronto”: “deve resgatar o sentido de ser professor para resgatar a autonomia, o lugar de profissional crítico e criativo” para atender “às necessidades de saber e de aprender de jovens e adultos”.

Necessidades de saber e aprender, portanto, indispensáveis para o trabalho pedagógico que pretende dar voz e vez a grupos estigmatizados, silenciados, excluídos pela ação das grades que encarceram muito mais do que as maiores mazelas sociais do país; para letramentos sociais situados e articulados, que impliquem releituras de sentidos e significações, conhecer imaginários e representações, socializar experiências, sonhos, valores intra e extramuros.

Portanto, entre os gêneros discursivos que estimularam a aplicação de uma proposta no módulo de reconhecimento e apresentação da situação, os gêneros autorreferentes revelaram-se os mais significativos aos sujeitos envolvidos.

Assim, diante de uma amostragem representativa, o gênero memórias fora escolhido por jovens e adultos privados de liberdade porque irrompem um “eu” que encontra no “outro”, muitos “outros”; possibilita um diálogo polifônico de amplos significados e propósitos educativos, bem como permitiu, aos educandos presos/internos, vivenciar um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais próximo a letramentos sociais, cotidianos; de suas experiências de leitura e produção, debatendo temáticas, conteúdos, vivências, métodos e propostas, próprias e comuns a todo e qualquer ser humano.

Destarte, do projeto inicial ao projeto final, certo de que o trabalho pedagógico é um fazer que se elabora e reelabora com o todo, e não com as partes, apresenta-se a sinopse da proposta de intervenção metodológica da sequência didática desenvolvida, tendo em vista a inclusão da etapa de produção intermediária:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
SINOPSE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA - RECORDAR É VIVER			
Módulos/Etapas	Objetivos	Atividades/ Recursos	Finalidades
Módulo de Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Expor o projeto <i>Recordar é Viver</i>, destacando a importância do gênero memórias e as possíveis contribuições para a educação de jovens e adultos privados de liberdade; • Motivar a participação dos educandos no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amostra de diferentes gêneros discursivos, com destaque para textos materializados na vida cotidiana de quem é autor, narrador e personagem; • Atividades de reconhecimento da diversidade textual – em específico, de gêneros autorreferentes; • Avaliação diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade de ação e discursiva de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever na modalidade oral e escrita a partir da escolha do gênero memórias; • Motivar o desafio de dizer e dizer-se; de biografar-se, existenciar-se, historicizar-se através do gênero memórias.

		interativa, na modalidade oral e/ou escrita.	
Módulo de Produção: Etapa Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção do Texto: <i>Minha Vida: Minha História</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar estratégias de produção que reforcem a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.
Módulo de Atividade 1	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco na 1ª pessoa; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre textos de gêneros autorreferenciadores em prosa ou verso; • Atividades de comparação e reconhecimento de gêneros autorreferenciadores; • Análise do texto <i>Meus oito anos</i>, de Casimiro de Abreu. • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar textos literários de não-literários e gêneros e tipos textuais; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Estabelecer diferenças e semelhanças entre os gêneros que têm como temática experiências de vida; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 2	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco na 1ª pessoa; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de análise enunciativa do livro <i>Memórias de um sobrevivente</i>, de Luiz Alberto Mendes, quanto à situação de produção, finalidade, macroestrutura, superestrutura, elementos gramaticais característicos e quanto aos diferentes tipos de texto que compõem o gênero memórias; • Atividade de leitura, interpretação e reescritura das músicas <i>Diário de um detento</i>, <i>Eu sou 157</i>, dos Racionais Mc; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer aspectos linguísticos-discursivos que marcam a estrutura enunciativa e a micro a macroestrutura do gênero memórias; • Diferenciar modalidade oral e escrita, uso e norma; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferentes; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Estabelecer diferenças e semelhanças entre os gêneros que têm como temática experiências de

		<ul style="list-style-type: none"> • Relato oral e/ou escrito que retrate o dia-a-dia na unidade penal; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<p>vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 3	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de e leitura, interpretação do poema <i>Retrato</i>, de Cecília Meireles; • Produção de um texto, em verso, do gênero <i>Autoretrato</i>, que explore a imagem e a escrita de si, • Relação da música <i>Bichos Escrotos, dos Racionais Mc</i> com o poema <i>O Bicho</i>, de Manoel Bandeira; • Identificar marcas de oralidade, bem como ainda registros da linguagem informal e/ou vulgar, substituindo os termos por palavras de significados semelhantes; • Debates temáticos a partir de entrevistas e grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Reconhecer diferentes níveis de linguagem de acordo com a situação de comunicação, o sujeito, as finalidades; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 4	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro <i>Aqui dentro – páginas de uma memória: Carandiru</i>, de Maureen Bisilliat; • Análise do texto <i>Entrevista com Deus</i>, de autor 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do

	<p>texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva; 	<p>desconhecido;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição da série <i>Entrevista com Deus</i> – em que Deus é o entrevistador – no Programa Viva, do Instituto Nova Semente; • Criação de uma entrevista, com elaboração de perguntas abertas e fechadas, em que os educandos alternem-se entre os papéis de entrevistador e entrevistados; • Atividade de transposição da entrevista para o gênero memórias, relatando os fatos mais marcantes; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<p>educando nas outras atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Reconhecer diferentes níveis de linguagem de acordo com a situação de comunicação, o sujeito, as finalidades; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 5	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do filme <i>O contador de História</i>, baseado no livro de Roberto Carlos Ramos. • Análise comparada entre o livro e a adaptação para o cinema; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como

			sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulo de Produção: Etapa Intermediária	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letramentos escolares e cotidianos intra e extramuros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura do Texto: <i>Minha Vida: Minha História</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a revisão e a reescritura do texto; • Rever estratégias de produção quanto aos objetivos, atividades/recursos e finalidades da SD; • Analisar os resultados da primeira produção com a segunda; • Avaliar, a partir de dados apresentados em uma lista de constatações, a necessidade ou não de outros módulos de acordo com os resultados obtidos.
Módulos de Atividades 6	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de músicas religiosas escolhidas pelos educandos, com destaque para <i>Faz uma milagre em mim</i>, de Regis Danese e <i>Raridade</i>, de Anderson Freire; • Dinâmicas de leitura dos textos <i>Confidências de um Itabirano</i>, de Carlos Drummond de Andrade; <i>Confissões de um vira-lata</i>, de Orígenes Lessa; <i>A ponte – o Testemunho de um Neurocirurgião</i>, de José Augusto Nasser; • Exposição oral de um testemunho; • Transposição do testemunho da modalidade oral para a modalidade escrita; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.

		descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador.	
Módulos de Atividades 7	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do filme <i>Os dez mandamentos</i>, com direção de Alexandre Avancini; • Análise do texto <i>Eu, Etiqueta</i>, de Carlos Drummond Andrade, a partir dos sentidos aprendidos no filme <i>Os dez mandamentos</i> e na leitura do texto <i>Confissões de um Suicida</i>, de Maria Nazaré Dória, <i>A última grande lição</i>, de Mitch Albom e <i>A culpa é das estrelas</i>, de John Green; • Atividade em torno do foco narrativo, com destaque para as obras autorreferenciadoras; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 8	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do filme <i>Tropa de Elite</i>, sob a direção de José Padilha; • Atividades de análise enunciativa da música <i>Polícia</i>, de Titãs, quanto à situação de produção, finalidade, macroestrutura superestrutura, elementos gramaticais característicos; • Análise comparada 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso;

	<p>dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.</p>	<p>do filme <i>Tropa de Elite</i> com a música <i>Polícia</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 9	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do filme <i>Cidade de Deus</i>, sob a direção de José Padilha; • Relato oral e/ou escrito que retrate o dia-a-dia na periferia, no submundo; • Análise comparativa entre a música <i>Capitães de Areia</i>, de Luiz Beza e o Livro <i>Capitães de Areia</i>; • Narrativas de experiências histórias de vida; • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores; • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulos de Atividades 10	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a <i>imagem e a escrita de si</i> de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade; • Trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem; • Diagnosticar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de imagens/objetos significativas para letramentos sociais articulados ao passado, presente e/ou futuro; • Produção de relato oral e/ou escrito baseado em experiências de vida, que culminaram com novas expectativas para o futuro; 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir de considerações quanto à lista de constatações relacionada à produção inicial, bem como ainda ao desempenho do educando nas outras atividades; • Introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar gêneros autorreferenciadores;

	prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Debates temáticos a partir de entrevistas e/ou grupos focais com o intuito de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações que se marcam entre o passado e o presente de quem é autor, personagem e narrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar modos de organização do discurso; • Ampliar o repertório linguístico e a noção de língua, linguagem, variação e ensino; • Debater a problemática social, prisional e educacional intra e extramuros; bem como sobre a dimensão social, profissional e cultural da cidadania.
Módulo de Produção: Etapa Final	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letamentos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescritura do Texto: <i>Minha Vida: Minha História.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a circulação do texto; • Submeter o texto a novas análises e constatações.
Módulo de Circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar o texto ao destinatário; • Relacionar gênero e suporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do texto de acordo com o suporte e a função social do gênero; • Publicação dos textos em uma coletânea de <i>Memórias no Cárcere.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as aprendizagens, a experiência discursiva; • Contribuir para a (re)escritura de si.

Tabela 8: Sinopse da Proposta de Intervenção Metodológica – Recordar é Viver

Em relação ao módulo de reconhecimento, apresentou-se a situação – enfatizando as dificuldades quanto à leitura e à escrita – e encaminhou-se os procedimentos para a seleção do gênero. Os alunos, diante de uma amostra de diferentes gêneros, identificaram-se com os gêneros autorreferenciadores, selecionando obras entre as quais o gênero memórias fora preterido – o que tornou viável o Projeto *Recordar é Viver*.

Motivadas a participar, antes mesmo de iniciarmos os módulos de produção e de atividades, algumas internas já agradeciam pela oportunidade de historicizar-se, de dar voz aos muitos porquês que culminaram com a privação da liberdade, de dizer e dizerem-se muito além do que as grades revelam; outras, anteciparam-se registrando algumas memórias, expectativas e o desejo de buscar outros significados para as aprendizagens que se somam intra e extramuros.

A este respeito, os debates, voluntariamente, iniciaram desde a escolha do gênero e contribuíram com as atividades de reconhecimento, em duas etapas: na primeira, as

amostras variavam em gêneros discursivos diversos; na segunda, a amostragem valeu-se de gêneros autorreferenciadores.

Para tal, comparando diferentes gêneros discursivos e subgêneros autorreferenciadores, este módulo de reconhecimento partiu de uma identificação do gênero memórias quanto ao contexto de produção, ao tema e às marcas linguísticas predominantes.

EIXOS NORTEADORES		GÊNERO ou SUBGÊNERO A	GÊNERO ou SUBGÊNERO B	GÊNERO ou SUBGÊNERO C
Gênero	Identificação/Reconhecimento			
Contexto de Produção	Autoria			
	Intenção comunicativa			
	Esfera social			
	Modo de produção			
	Suporte			
Tema	Assunto			
Marcas linguísticas	Pessoa gramatical			
	Tempo verbal			
	Recursos expressivos			

Tabela 9: Critérios para a identificação do gênero

Foi possível, assim, diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, elaborar estratégias de produção que reforçassem as capacidades de linguagem na modalidade oral e escrita, para motivar ainda mais as alunas a participar do Projeto *Recordar é Viver*, uma vez que se sentiram identificadas com a proposta e com a possibilidade de externar um dizer de si que reflete aprendizagens muito além das grades que encarceram o produto humano das mazelas sociais.

Em relação aos módulos de produção, percebeu-se que o encontro com a palavra dos outros e com a própria palavra proporcionou um rompimento com “silenciamentos” que ainda impregnam o processo de ensino aprendizagem com práticas desarticuladas das aprendizagens cotidianas, dos contextos situacionais de produção, das funções sociais próprias dos fenômenos de língua e linguagem.

Na primeira etapa de produção, a escrita de si revelou, pouco contato com a leitura, dificuldade com a modalidade escrita, marcas de oralidade, bem como ainda sérios problemas psicossociais e desmotivação diante de uma escola descomprometida socialmente e de práticas sem finalidades sociais e propósitos específicos, culminando com uma imagem de si, na maioria das vezes, estigmatizada – criminalizada, minimizada historicamente, por

diferentes fatores. É o que se pode observar nas na produção inicial das internas, identificadas pela letra “A” seguida de numeração.

A IMAGEM DE SI E A ESCRITA DE SI- NA PRODUÇÃO INICIAL	
A.1	<p>Minha história é um pouco conturbada devido eu fazer coisas erradas, comecei a vender drogas para fazer farras e ostentar como falam, até que no dia 10 de junho de 2013 quando policiais entraram em minha residência era por volta de 00:00 quando eles cortaram os cadeados dos portões. Eu e minha filha estávamos dormindo em meu quarto. Foi quando tudo começou e vim parar nesse lugar.</p> <p>Quando cheguei muito assustada por causa das coisas que os policiais relatavam quando chegava novata (...)</p> <p>A primeira semana aqui aconteceu um motim, nunca tinha visto nada parecido com aquilo (...)</p> <p>Trabalhar na cooperativa mudou minha rotina na cadeia, tinha uma responsabilidade de acorda cedo e ter que ir trabalhar todos os dias.</p>
A.2	<p>Um certo dia por consequências da vida fui privada da minha liberdade. Hoje me encontro no Centro de Recuperação (...) No começo foi muito difícil, ter que suportar a saudade das minhas filhas e me adapta a situação.</p> <p>Foi então que decidi participar de atividades realizadas na casa penal para ocupar a mente e tirar algum proveito para benefício próprio. Comecei a estudar para concluir meu ensino médio e no meio dos estudos consegui concluir através da prova do enem. Comecei a fazer aulas de violão cursos profissionalizantes estes realizados através das parcerias do: Senai, Senar e outros.</p> <p>Aqui também faço parte de uma cooperativa na qual as próprias detentas são artesãs. Confeccionamos bonecas, pesos de porta, travesseiros, porta joias, peças de biscuit e ou outros. (...)</p> <p>De tudo isso pude aprender que por mais difícil que seja a situação, não se pode desistir pois somos projetos de Deus e Deus não projeta fracassados.</p>
A.3	<p>Fui presa a 11 meses no fechado e depois 3 meses no semi-aberto quando ganhei a minha domiciliar (...) mas uns anos o juiz da vara de execução unificou minhas penas como crime continuado e deume a pena única de 13 anos 9 mezes e alguns dias. (...) Fui humilhada (...) que disse que agora eu apodrecer na cadeia (...)</p>
A.4	<p>Hoje eu (...) me encontro privada de liberdade. Mais não de realizar meus sonhos. Deus me deu uma nova chance. Aqui no carcere eu vivi uma vida complicada cheia de problemas. Problemas de saúde mais como Deus é misericordioso ele mais uma vez me ajudou, devolveu a minha saúde. Colocou em meu caminho pessoas maravilhosas para me ajudarem tanto na area da saúde quanto na area da educação.</p> <p>Aqui no cárcere eu concluir o ensino médio e tenho várias atividades como trabalho, cursos, aula de violão, participo do coral, de um projeto de psicologia, participei de aulas de dança, de poesias, trabalho, faço artesanato. Sei fazer coisas lindas gosto de ler principalmente pelas madrugadas. Gosto mais de está só as vezes com uma ou duas pessoas o máximo, tenho medo de ter problemas.</p> <p>É muito difícil conviver com pessoas estranhas sem saber de que elas são capazes (...)</p> <p>O cárcere não vai mudar a tua vida mais você pode mudar a tua vida aqui dentro deste cárcere.</p>
A.5	<p>Início este relato citando um dos direitos da criança, não lembro-me do capítulo ou do artigo, porém dizia assim: “Toda criança tem direito à saúde, a educação, ao lazer, a moradia, a proteção e amor”. Porém, isso não ocorreu comigo (...)</p> <p>A minha infância foi muito sofrida (...) Nunca tivera uma boneca (...) sentia um desejo imenso de ter uma toalha de banho, mais meu padrasto não permitia (...)</p> <p>Minha mãe assistia tudo que aquele homem fazia comigo e nenhuma vez interferiu ao meu favor, fiquei revoltada (...)</p> <p>Na minha vida conjugal também passei por maus momentos, minha sogra brigava comigo e minhas cunhadas me desprezavam. (...)</p> <p>Trabalhava muito para não deixar faltar nada à minha família, meu sentimento era somente cuidar dos meus filhos, dando amor e carinho à cada um deles.</p> <p>Portanto, posso dizer que minha vida não era fácil mais as dificuldades não me fizeram desistir do meu esposo, dos meus filhos, dos meus netos.</p>
A.6	<p>Sou N. L. Em 1º lugar não tive infância. Em 2º tive que ser criada pelo mundo. Não tenho muito a dizer.</p> <p>Eu e os meus 6 irmãos foram abandonados por Pai e Mãe (...)</p> <p>(...) Rezomindo a minha vida desda infância não foi nem um pouco boa (...) Enquanto agora mesmo</p>

	<p>presa Espero minha liberdade no Senhor. Só ele pode me dá. (...) Espero que tenhas entendido minha vida, que é feitas de ilusões tristezas e esperanças. (...)</p> <p>(...) Aqui neste lugar que é só tristeza, aqui agente rir e as vezes chora a falta sempre de alguém. Mais Deus sempre estar comigo. E eu creio que logo estarei na rua junto a minha família, minha mãe meus netos e a todos o que amo. Para reconstruir minha vida novamente e tentar recuperar o tempo perdido. Que vai ser difícil? Mas vou tenta. Nunca é tarde para reconstruir.</p> <p>Afinal de contas erra e humano mais permanecesse no erro é burrice.</p> <p>Desta vez vou fazer diferente (...) é com bem que se paga o mal.</p>
A.7	<p>Agora vou lhe falar do dia que cheguei no C.R.F. no dia 10 de julho de 2016.</p> <p>Sendo no dia 9 de julho, fui pressa na Delegacia de Salvaterra-Pá com meu marido. Foi muito difícil para mim depois de morarmos juntos cinco anos, sabendo que ele não tinha vício algum de drogas. (...)</p> <p>Para mim toda droga tinha que fazer fumaça. Quando eu soube que o homem que eu amo era usuário de drogas fiquei muito triste e sem chão sei saber o que fazer e nem para quem falar.</p> <p>Pensei que eu sozinha podia ajuda-ló.</p> <p>Agora aqui no C.R.F. onde eu convivo com pessoas que são usuárias, eu vejo como elas se comportam elas não conseguem se controlar eu vejo como ficam agrecivas e sem carate, mentem muito, vendem tudo que tem, para poder se satisfazer à vontade delas.</p> <p>Eu me sinto fora da minha realidade e do meu mundo.</p>
A. 8	<p>Hoje me encontro nesse lugar por uma temosia minha e por falta de atenção e por me dedicar a um homem.</p> <p>No dia 08/09/14 eu estava dentro da minha casa eu estava com minha filha quando derepente bateram na porta e eu então fui abrir quando eu vir era os policias falando que eu estava presa (...)</p> <p>Mas eu creio que logo estarei fora desse lugar e viver uma vida digna (...)</p>
A.9	<p>Meu nome é M. D., perdi minha mãe quando ela me teve e algum tempo depois perdi meu pai. Minha família era muito humilde, por isso comecei a trabalhar muito cedo para ajudar minha tia que me criava e meu irmão Raimundinho. Nós morávamos no interior, trabalhávamos na roça (...) e assim podíamos tira o sustento da casa. Era uma vida muito sofrida pois não tínhamos como estudar, passávamos por muitas dificuldades. Com as muitas dificuldades no interior nós nos mudamos para Igarapé mirim, onde comecei a trabalhar em casas de família para melhorar a renda (...)</p> <p>(...) em frente a casa que eu trabalhava tinha uma sorveteria onde trabalhava um rapaz o qual chamou a minha atenção e eu a dele. (...)</p> <p>Com o passar do tempo conheci o Leo (...) nós nos envolvemos (...)</p> <p>Fiquei bem conhecida no meio da malandragem no meio da bandidagem (...)</p> <p>Hoje tenho 57 anos e pude tirar uma lição de tudo que fiz errado pois que pensei que era fácil como muitos dizem tornou-se difícil quando fui privada da minha liberdade e da presença da minha família.</p>
A.10	<p>Minha infância não foi nada bem, por que quando era criança sofria muito espancamento.</p> <p>Sair de casa aos 18 anos e desde aí vim para o estado do Pará.</p> <p>Ao chegar em Belém comecei a dormir na rua, dormia em meio das calçadas, por que não tinha onde morar.</p> <p>Me viciiei aos 18 anos e o vicio me levou ao mundo do crime, ao mundo da prostituição. Comecei a assaltar comecei a cheirar cola e daí entrei em um caminho sem volta.</p> <p>E hoje vivo minha vida nesse meio, sem forças para tentar sair dessa vida sofrida, mais sei que Deus um dia mudará a minha história.</p>
A.11	<p>Depois de muito tempo sozinho meus filhos todos criado fui aranja um marido. Aír que veio o maior sofrimento.</p> <p>Eu trabalhava em uma feira vendendo comida e ele tomando conta de um comercio que eu tinha na minha casa e começou a vende droga escondido de mim. Só foi descoberto quando me deram ordem de prisão pra mim e ele em 2006. (...)</p> <p>[...] Hoje estou com 4 anos e 5 meses e nessa volta consegui reflete sobre todas as coisas que tinha deixado para traz como o meu estudo que tinha parado no 3ª série. Hoje tirei todo o meu fundamental passei para o 1º médio hoje consegui fazer vários cursos. Compartilho de uma cooperativa aprendi a convive com pessoas com todo respeito. Acho que o cárcere pra mim foi uma forma de aprendidavel pra quem que uma vida melhor e sair da vida do crime.</p>
A.12	<p>Eu não estudei porque comecei a trabalhar muito novinha com meus 8 anos de idade.</p> <p>Minha mãe tinha muitos filhos pequenos e eu era a mas velha e eu ficava com muita pena dela e resolvi para de estudar e ajuda a minha mãe e meus irmãos.</p> <p>Mesmo assim agente passava muita fome. Tinha dia que agente não tinha nada pra comer.</p> <p>Quando completei 14 anos arrumei marido pensei que minha vida ia melhora, pioró (...)</p>
A.13	<p>A minha infância foi muito complicada não conheci o meu pai foi criada só com a minha mãe</p>

	<p>passsei necessidade não tinha que vestir, caçar e comer eu não era uma criança saudável a minha mãe não tinha dinheiro nem emprego para sustenta-lo eu e meus irmãos. (...) Por causa das drogas eu perdi os meus irmão, três pessoa morta em minha família e nem por isso fez eu abandonar a vida do crime.</p> <p>(...) O tempo passou e eu conheçir pela primeira a vida no cárcere (...)</p> <p>(...) não tenho forças para dizer não a minha vida está um caus o meu companheiro me abandonou aqui dentro deste cárcere por causa do crime das drogas das bebidas do mundo da prostituição (...)</p> <p>Eu me tornei uma pessoa sem esperança amarga sem forças para viver (...)</p>
A.14	<p>Boa tarde, primeiramente quero agradecer a Deus por tudo que tens feito na minha vida.</p> <p>Bom, minha vida era uma vida normal, como uma mulher que sempre procurou dar o melhor pra sua família como: trabalhar com dignidade e sabedoria, para construir algo melhor.</p> <p>Trabalhava de segunda à sexta em um bife, nos dias de sábado tinha folga, então fazia bolos e salgados para vender como ambulante (...) e aos domingos e feriados trabalhava com minha mãe no restaurante como garçõnete.</p> <p>Quase todo dia esta era a minha rotina.</p> <p>Um certo dia que estava de folga (...) aconteceu algo que por conta do medo e da raiva me fez cometer um grande erro, o qual me fez parar neste lugar. (...)</p> <p>Mais posso dizer que esse dia foi o dia mais desesperador da minha vida.</p> <p>Que quando percebi ja era tarde demais. (...)</p> <p>Ao chegar neste lugar foi muito difícil (...)</p> <p>Mais o tempo foi passando, e me dei conta de que merecia passar por tudo isso. Tudo aquilo que me fez refletir que por conta de não ouvir os conselhos que minha mãe sempre me dizia.</p> <p>Então parei e pensei na grande dor de uma mãe que perdeu sua filha, por conta de alguém como eu, que também na hora da raiva não pensou em seus próprios filhos.</p>
A.15	<p>Eu quero falar um pouco e a primeira vez que venho presa eu vim parar aqui nesse lugar depois de uma maldita gravidez picicologica eu surtei a ponto de (...)</p> <p>Você tem que ser muito forte para resistir a tudo aqui (...) você so tem colega se tive auguma coisa para oferece. Você só vale o que tem se você não tem visita você é despresada se você tem visita você tem colega interesera</p> <p>Aqui niguem da nada pra niguem so se você troca com alguma coisa (...)</p> <p>(...) eu entrego meus inimigos nas mãos de Deus ele e que sabe o que fais ele me protege de todos eu deicho tudo nas mão do meu Deus.</p>

Tabela 10: Produção inicial

Essa visão estigmatizada de jovens e adultos privados de liberdade evidencia-se porque a primeira imagem produzida pouco recupera o passado da infância, da família, da escola, mas sim, um passado conturbado, marcado negativamente pela exclusão, pelo medo, pelo abandono, pelo crime. Destarte, para efeito de análises, uma lista de controle/constatação fora elaborada a partir de questões motivadoras as quais visam evitar critérios subjetivos, por se tratar de uma ferramenta que permite avaliar as produções e as estratégias, objetivos e finalidades do processo de ensino-aprendizagem ao longo da sequência didática, tal como se apresenta na tabela abaixo:

QUESTÕES MOTIVADORAS DA LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES EM RELAÇÃO À PRIMEIRA PRODUÇÃO	
Quanto à análise do contexto de produção	Qual o foco narrativo? Como o autor, narrador, personagem se apresenta? Qual a imagem de si que se destaca?
Quanto à organização geral do texto	Qual a ordem se apresenta no plano global do texto?
Quanto à textualização	Quais verbos predominam nas ações e estados? Há encadeamento lógico-semântico-pragmático? Há problemas em relação à manutenção e à progressão dos sentidos? Há marcas de oralidade?
Quanto ao modo de enunciação	Como o autor, narrador e personagem enuncia as suas memórias? Que tipologias utiliza?
Quanto à microestrutura	Há desvios de norma? Quais?

Tabela 11: Questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações

No entanto, certo é que a lista de constatação/controle, embora possa evitar critérios subjetivos quanto à análise da produção e diagnosticar problemas no texto como um todo e apontar prováveis estratégias no decorrer da sequência, indica que uma proposta de intervenção metodológica para o ensino de língua portuguesa no interior de unidades penais pode também contribuir para novos significados e, de acordo como asseveram os dispositivos que asseguram o direito à Assistência Educacional, com a reinserção social de jovens e adultos privados de liberdade.

Mais do que visar a letramentos escolares, institucionalizados, a escola da prisão deve e pode partir de práticas além de propósitos normativos, dialogando com letramentos sociais que são próprios de cada um para, da cela à sala, encontrar outros significados para as aprendizagens intramuros.

Em relação aos módulos de atividades, houve interação, dialogismos, socializações, as quais, certamente, tornaram possível diagnosticar conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades quanto à capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, valorizando letramentos escolares e cotidianos intra e extramuros, bem como ainda trabalhar o planejamento do texto com foco no sujeito autor, narrador e personagem e refletir sobre a *imagem* e a *escrita de si* de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade.

Logo, tendo em vista o espaço de aplicação da sequência didática e a falta de recursos pedagógicos suficientes, seguiu-se a análise comparada entre os gêneros autorreferenciadores. No entanto, tendo-se definido o gênero memórias para a aplicação da sequência didática, foi trabalhado de modo a reforçar as suas especificidades, em oposição a outros gêneros autorreferenciadores – apontado, entre estes, semelhanças e diferenças.

Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas até o quinto módulo objetivaram identificar a função social, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo do

gênero memórias, tendo em vista o contexto físico e sócio-subjetivo de produção, o plano discursivo e as marcas linguísticas.

Assim, a pesquisa de textos do gênero memórias, em prosa ou verso, dinamizou o grupo a buscar diferentes modos de escrita de si, de enunciação no plano global – da estrutura profunda à superficial. O resultado foi a socialização da pesquisa através da leitura e análise de poemas como *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, e do poema autobiográfico *Retrato*, de Cecília Meireles, os quais despertaram a fruição, o prazer de pensar o texto e, da mesma forma, o ímpeto de pensar-se, reler-se diante de diferentes olhares – de memórias e histórias tão próximas e, ao mesmo tempo, distantes, mas que encontram outros significados para as aprendizagens que se somam aos letramentos de cada um.

Ademais, a leitura dos livros *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes (2009) e a apresentação do filme *O contador de História*, baseado no livro com roteiro de Maurício Arruda, José Roberto Torero, Mariana Veríssimo e Luiz Vilaça, proporcionaram debates que introduziram, familiarizaram, consolidaram e retomaram o gênero memórias, reforçando as capacidades de linguagem em diferentes domínios, bem como a fruição pela leitura – diante do desejo de também historicizar-se, de reescrever e (re)escrever-se.

Foi, assim, importante, para a organização do plano global o contato com as entrevistas do livro *Aqui dentro- páginas de uma memória: Carandiru*, de Maureen Bisilliat (2003), e do texto sem autoria definida *Entrevista com Deus* – em que a mudança entre os enunciadores permite reflexões diversas e um encadeamento que evidencia uma sequenciação lógica quanto aos eventos narrados e debatidos.

Em relação à segunda etapa do módulo de produção, percebe-se que os educandos, ampliaram o repertório linguístico, reordenaram, na maioria das vezes, a dinâmica dos eventos narrados, com inclusões, repetições, transposições e/ou apagamentos.

A IMAGEM E A ESCRITA DE SI - NA PRODUÇÃO INTERMEDIÁRIA		
ETAPA INICIAL X ETAPA INTERMEDIÁRIA		
A.1	<p>Minha história é um pouco conturbada devido eu fazer coisas erradas, comecei a vender drogas para fazer farras e ostentar como falam, até que no dia 10 de junho de 2013 quando policiais entraram em minha residência era por volta de 00:00 quando eles cortaram os cadeados dos portões. Eu e minha filha estávamos dormindo em meu quarto. Foi quando tudo começou e vim parar nesse lugar.</p> <p>Quando cheguei muito assustada por causa das coisas que os policiais relatavam quando chegava novata [...]</p> <p>A primeira semana aqui aconteceu um</p>	<p>Minha história é baseada em uma realidade que eu mesma procurei, e hoje estou aqui.</p> <p>Mas antes de tudo isso aconteceu, minha vida era uma vida normal, tinha meu emprego, ganhava o meu dinheiro honestamente até eu ficar desempregada e não ter como pagar as dívidas, que já estavam acumuladas. Foi quando veio a ideia de vender drogas [...]</p> <p>Nunca ganhei tanto dinheiro em tempo record mas nada disso valeu a pena, pois hoje estou longe da pessoa que mais amo na vida que é oinha filha.</p>

	<p>motim, nunca tinha visto nada parecido com aquilo [...]</p> <p>Trabalhar na cooperativa mudou minha rotina na cadeia, tinha uma responsabilidade de acordar cedo e ter que ir trabalhar todos os dias.</p>	
A.2	<p>Um certo dia por consequências da vida fui privada da minha liberdade. Hoje me encontro no Centro de Recuperação [...] No começo foi muito difícil, ter que suportar a saudade das minhas filhas e me adapta a situação.</p> <p>Foi então que decidi participar de atividades realizadas na casa penal para ocupar a mente e tirar algum proveito para benefício próprio. Comecei a estudar para concluir meu ensino médio e no meio dos estudos consegui concluir através da prova do enem. Comecei a fazer aulas de violão cursos profissionalizantes estes realizados através das parcerias do: Senai, Senar e outros.</p> <p>Aqui também faço parte de uma cooperativa na qual as próprias detentas são artesãs. Confeccionamos bonecas, pesos de porta, travesseiros, porta joias, peças de biscuit e ou outros.</p> <p>De tudo isso pude aprender que por mais difícil que seja a situação, não se pode desistir pois somos projetos de Deus e Deus não projeta fracassados.</p>	<p>Sou [...]. natural de Tucuruí Pá, nascida no ano de 1982. Meus pais se separaram quando eu tinha dois anos e minha irmã quatro anos. Desde a separação ficamos morando com o meu pai por ele ter melhores condições de nos criar. Ele casou-se novamente e teve quatro filhas.</p> <p>Meu pai trabalhava na Vale empresa de extração e exportação de minério de ferro. Morávamos na Serra dos Carajás, tivemos oportunidade de ter uma boa educação em um colégio particular. Nos mudamos para Parauapebas.</p> <p>Quando tive um pouco mais de noção da vida, senti a diferença entre o modo como minha madrastra tratava a mim e a minha irmã em relação as filhas dela e eu me sentia mau com aquela situação. Sentia falta do amor de mãe, isso me fez sair de casa muito cedo. Me casei aos quatorze anos vivia com meu esposo na casa da mãe dele, ela era para mim como uma mãe. [...]</p> <p>Eu trabalhava em uma panificadora, levantava as 04:30 da manhã para esta no serviço na hora certa. Meu esposo muito acostumados a ser sustentado pela mãe não queria nada com nada, já eu queria uma vida independente, queria a minha casa. [...]</p> <p>Foi então que de traficante passei a ser usuária. [...]</p>
A.4	<p>Hoje eu [...] me encontro privada de liberdade. Mais não de realizar meus sonhos. Deus me deu uma nova chance. Aqui no carcere eu vivi uma vida complicada cheia de problemas. Problemas de saúde mais como Deus é misericordioso ele mais uma vez me ajudou, devolveu a minha saúde. Colocou em meu caminho pessoas maravilhosas para me ajudarem tanto na area da saúde quanto na area da educação.</p> <p>Aqui no cárcere eu concluir o ensino médio e tenho várias atividades como trabalho, cursos, aula de violão, participo do coral, de um projeto de psicologia, participei de aulas de dança, de poesias, trabalho, faço artesanato. Sei fazer coisas lindas gosto de ler principalmente pelas madrugadas. Gosto mais de está só as vezes com uma ou duas pessoas o máximo, tenho medo de ter problemas.</p> <p>É muito difícil conviver com pessoas estranhas sem saber de que elas são capazes.</p> <p>O cárcere não vai mudar a tua vida mais você pode mudar a tua vida aqui dentro deste cárcere.</p>	<p>Em minha memória e guardo muitas lembranças. Umas tristes e outras alegres e felizes.</p> <p>A minha maior tristeza foi quando eu descobri que era adotada. Que os meus tios eram os meus pais biológicos.</p> <p>Eu chorava noite e dia, sofria, cheguei ao ponto de adoecer quase eu morri. Eu pensava que os meus pais não me quiseram porque eles tinham outros filhos e não gostavam de mim.</p> <p>Eu não sabia que os meus pais biológicos sempre estiveram do meu lado. Cuidando de mim. Precisei passar por muitas coisas triste para eles me falarem a verdade.</p> <p>Fiquei chocada com toda essa situação pois meus pais tinham me rejeitado era o que eu pensava, eu não sabia da outra parte da história.</p> <p>A minha mãezinha ficou muito doente, quando eu nascir tinha sido desenganada pelos médicos por isso ela me entregou para a sua amada irmã. (...)</p> <p>Passaram-se alguns anos para eu entender o verdadeiro amor. Amor de duas famílias.</p> <p>Eu podia fazer tudo, pular, correr, sorrir, chorar, ficar doente, eu tinha quatro pais para me defender. (...)</p> <p>Comecei a fazer coisas erradas (...) tudo isso só para chamar a atenção deles. Sofrir muito com tudo isso quando eu descobri que tudo isso era ilusão.</p> <p>Fiquei sem meus pais adotivos aos 11 anos de</p>

		<p>idade. Voltei a morar com meus pais biológicos.</p> <p>Nunca consegui esquecer eles, pois amava demais.</p> <p>Até hoje eu sinto a falta deles.</p> <p>Queria ser feliz a qualquer custo era só o que eu queria. (...)</p> <p>Hoje eu me tornei uma pessoa adulta e ainda não realizei meus sonhos nem todo, estudei, trabalhei, casei, fiquei sem meu esposo pois Deus o tomou para si. fiquei sozinha sem alguém para conversar, para dividir os meus sentimentos, os meus sonhos, as minhas alegrias e as minhas tristezas. O tempo parou para mim Sofrir, chorei pensei que iria morrer. Pois não tinha mais o meu grande amor.</p> <p>Enterrompi meus estudos porque precisava trabalhar, porque estava longe de meus pais biológicos de meus irmãos. tève que cuidar de tudo sozinha sem ninguém para me ajudar</p> <p>Algum tempo depois eu conheci alguém nos casamos (...). Ele é uma pessoa maravilhosa, é um servo de Deus.</p> <p>Sou feliz com ele, não estou mais feliz porque estou encarcerada.</p> <p>Mais uma vez estou correndo contra o tempo. Pois Deus me deu uma nova chance de reconquistar tudo o que eu perdi na minha vida.</p>
A.7	<p>Agora vou lhe falar do dia que cheguei no C.R.F. no dia 10 de julho de 2016.</p> <p>Sendo no dia 9 de julho, fui pressa na Delegacia de Salvaterra-Pá com meu marido. Foi muito difícil para mim depois de morarmos juntos cinco anos, sabendo que ele não tinha vício algum de drogas. [...]</p> <p>Para mim toda droga tinha que fazer fumaça. Quando eu soube que o homem que eu amo era usuário de drogas fiquei muito triste e sem chão sei saber o que fazer e nem para quem falar.</p> <p>Pensei que eu sozinha podia ajuda-ló.</p> <p>Agora aqui no C.R.F. onde eu convivo com pessoas que são usuárias, eu vejo como elas se comportam elas não conseguem se controlar eu vejo como ficam agradáveis e sem carate, mentem muito, vendem tudo que tem, para poder se satisfazer à vontade delas.</p> <p>Eu me sinto fora da minha realidade e do meu mundo.</p>	<p>Olá, eu me chamo [...].</p> <p>Vou contar à vocês à minha história de vida, como pessoa.</p> <p>Hoje neta data eu me encontro com 41 anos de vida graças a Deus.</p> <p>Nasci no ano de 1975. Minha data de aniversário é seis de junho.</p> <p>Quero escrever aqui neste caderno e nessas linhas a minha história de vida, nesse maravilhoso planeta Terra.</p> <p>Sou uma mulher. Já foi bebê, criança, adolôcente, jovem, adulta. Agora sou mãe. Sou avó.</p> <p>Muito bem! Tudo começou Eu, como filha de meu país, sou a filha mais velha [...] Meu pai faleceu aos 53 anos. Papai se chamava Adrião e minha mamãe se chama Maria de Nazaré. Meu irmão Adriano e minha irmã Adrienê [...]</p> <p>[...] Meus pais nascerão na Ilha do Marajó, no Pará. Nós filhos na capital de Belém-Pá.</p> <p>Meu pai era pescador e minha mãe cozinheira. Na infância deles ajudavam seus pais na roça de farinha, abacaxí e açaí. Eles casarão e vieram mora em Belém. Num bairro na periferia [...] Não tinha água (poço) e nem energia, nem condução, resumindo tu era difícil. Moramos lá 33 anos. Toda a minha infância até a faze jovem foi nesse lugar. Foi uma infância difícil que nós passamos, pois meu pai era uma ótima pessoa, mais quando ele bebia cerveja ele batia em minha mãe que era uma mulher que não merecia ser maltratada [...] Minha mãe é uma mulher guerreira que sempre lutou com o meu pai, para as despesas de casa. Até que um dia</p>

		<p>ela que ficou com a responsabilidade de tudo da nossa casa.</p> <p>Então continuando aos 15 anos comecei à namorar de porta e com 17 a. fiquei grávida e casei no religioso com o meu primeiro namorado.</p> <p>Tenho quatro filhos, sendo duas meninas e dois meninos.</p> <p>Tudo parecia ir tudo bem, compramos uma casa ao lado da minha mãe. Ele foi voltando a me tratar mal e sair com mulheres</p> <p>Faliu, foi morto num assalto.</p> <p>A vida é uma caixinha de surpresa. Nenhum dia é igual ao outro.</p> <p>Conheci em Salvaterra um rapaz (...)</p> <p>Sendo assim ficamos 5 anos morando juntos até o dia da nossa prisão.</p>
A.11	<p>Depois de muito tempo sozinho meus filhos todos criado fui aranja um marido. Aír que veio o maior sofrimento.</p> <p>Eu trabalhava em uma feira vendendo comida e ele tomando conta de um comercio que eu tinha na minha casa e começou a vende droga escondido de mim. Só foi descoberto quando me deram ordem de prisão pra mim e ele em 2006. [...]</p> <p>[...] Hoje estou com 4 anos e 5 meses e nessa volta consegui reflete sobre todas as coisas que tinha deixado para traz como o meu estudo que tinha parado no 3ª série. Hoje tirei todo o meu fundamental passei para o 1º médio hoje consegui fazer vários cursos. Compartilho de uma cooperativa aprendi a convive com pessoas com todo respeito. Acho que o cárcere pra mim foi uma forma de aprendidavel pra quem que uma vida melhor e sair da vida do crime.</p>	<p>Fui nascida em Bragança fui filha de pessoas muito humilde. Na época Meus pais não tinham condições de me dar o melho porque o trabalho do meu pai era pescaria. roça e carvoeira. O que se aranjava dava para come. Nossa casa era de barro e de palha [...]</p> <p>No meu estudo não era como agora que tudo e mais facio. Pra eu consegui um caderno eu tinha que fazer uns paninho de crochê para eu compra umas folha de papel e fazer um caderno. Meu caderno era 6 km para eu chega até lá [...]</p> <p>Nunca soube o que era um batom nós lábios nem uma roupa boa um sapato. Fui criada na humildade com muita pobreza. Nunca fui uma pessoa de vaidade graças a Deus. Hoje sou a mesma pessoa com quem antes vivia na Educação aprendendo respeita as pessoas porque com toda pobreza que meu pai me criou do mesmo jeito sou hoje.</p> <p>[...] Hoje estou com 4 anos e 5 meses e nessa volta consegui reflete sobre todas as coisas que tinha deixado para traz como o meu estudo que tinha parado no 3ª série. Hoje tirei todo o meu fundamental passei para o 1º médio hoje consegui fazer vários cursos. Compartilho de uma cooperativa aprendi a convive com pessoas com todo respeito. Acho que o cárcere pra mim foi uma forma de aprendidavel pra quem que uma vida melhor e sair da vida do crime.</p>
A.14	<p>Boa tarde, primeiramente quero agradecer a Deus por tudo que tens feito na minha vida.</p> <p>Bom, minha vida era uma vida normal, como uma mulher que sempre procurou dar o melhor pra sua família como: trabalhar com dignidade e sabedoria, para construir algo melhor.</p> <p>Trabalhava de segunda à sexta em um bife, nos dias de sábado tinha folga, então fazia bolos e salgados para vender como ambulante [...] e aos domingos e feriados trabalhava com minha mãe no restaurante como garçonete.</p> <p>Quase todo dia esta era a minha rotina.</p> <p>Um certo dia que estava de folga [...] aconteceu algo que por conta do medo e da raiva me fez cometer um grande erro, o qual me fez parar neste lugar. [...]</p>	<p>Boa tarde, primeiramente quero agradecer a Deus por tudo que tens feito na minha vida.</p> <p>Bom, minha vida era uma vida normal, como uma mulher que sempre procurou dar o melhor pra sua família como: trabalhar com dignidade e sabedoria, para construir algo melhor.</p> <p>Trabalhava de segunda à sexta em um bife, nos dias de sábado tinha folga, então fazia bolos e salgados para vender como ambulante [...] e aos domingos e feriados trabalhava com minha mãe no restaurante como garçonete.</p> <p>Quase todo dia esta era a minha rotina.</p> <p>Um certo dia que estava de folga [...] aconteceu algo que por conta do medo e da raiva me fez cometer um grande erro, o qual me fez parar neste lugar. [...]</p>

	<p>Mais posso dizer que esse dia foi o dia mais desesperador da minha vida.</p> <p>Que quando percebi ja era tarde demais. [...]</p> <p>Ao chegar neste lugar foi muito difícil [...]</p> <p>Mais o tempo foi passando, e me dei conta de que merecia passar por tudo isso. Tudo aquilo que me fez refletir que por conta de não ouvir os conselhos que minha mãe sempre me dizia.</p> <p>Então parei e pensei na grande dor de uma mãe que perdeu sua filha, por conta de alguém como eu, que também na hora da raiva não pensou em seus próprios filhos.</p>	<p>Mais posso dizer que esse dia foi o dia mais desesperador da minha vida.</p> <p>Que quando percebi ja era tarde demais. [...]</p> <p>Ao chegar neste lugar foi muito difícil [...]</p> <p>Mais o tempo foi passando, e me dei conta de que merecia passar por tudo isso. Tudo aquilo que me fez refletir que por conta de não ouvir os conselhos que minha mãe sempre me dizia.</p> <p>Então parei e pensei na grande dor de uma mãe que perdeu sua filha, por conta de alguém como eu, que também na hora da raiva não pensou em seus próprios filhos. [...]</p> <p>Na primeira vez que a minha mãe veio me visitar neste lugar, foi um dia de dor e muito sofrimento. [...] Naquele momento não tinha outra palavra a não ser pedir perdão. Foi nessa hora que percebi o grande erro que cometi. [...]</p> <p>Mas o tempo foi passando e eu fui aprendendo a conquistar meu espaço dentro desse lugar. como fazendo amizades, tentando conviver com outras pessoas de modos e pensamentos diferentes.</p> <p>Muitas das vezes se aproximam de você para querer algo em troca.</p> <p>Ou talvez não!</p> <p>No início não poderia fazer muitas coisas neste lugar a não ser estudar (...)</p> <p>Mas Deus me colocou numa cela a qual todas me deram força, carinho e companheirismo. Algo que é muito difícil você encontrar neste lugar.</p>
A.15	<p>Eu quero falar um pouco e a primeira vez que venho presa eu vim parar aqui nesse lugar depois de uma maldita gravidez psicologica eu surtei a ponto de [...]</p> <p>Você tem que ser muito forte para resistir a tudo aqui [...] você so tem colega se tive alguma coisa para oferece. Você só vale o que tem se você não tem visita você é despresada se você tem visita você tem colega interesera</p> <p>Aqui niguem da nada pra niguem so se você troca com alguma coisa [...]</p> <p>[...] eu entrego meus inimigos nas mãos de Deus ele e que sabe o que fais ele me protege de todos eu deicho tudo nas mão do meu Deus.</p>	<p>Eu não tenho lembrança muito boa da minha infância meu pai era pedreiro e minha mãe lavadeira tenho cinco irmãos [...]</p> <p>[...] foi crescendo e logo me transformando numa moça [...]</p> <p>Eu, C. C, passei por vários obstáculos na minha infância, na minha adolescência e até mesmo depois de adulta.</p> <p>Um desses obstáculos é estar em um cárcere: um lugar cheio de problemas com pouca chance de vencer. Eu me asseguro em todos os momentos vividos e que estou vivendo é de é de angustia, tribulações, arrependimento, medo.</p> <p>Medo de enfrentar o mundo aqui dentro e lá fora.</p> <p>Muitas das vezes eu me lembro de todas as coisas que aconteceu em minha vida passada.</p> <p>Hoje mesmo encarcerada eu tenho a oportunidade de estudar, trabalhar e tentar viver em paz.</p> <p>Eu sei que não é fácil: mas preciso achar forças para vencer todas as dificuldades da vida. (...)</p> <p>Hoje eu tento mudar a minha historia triste e transformar em uma linda historia da vida.</p> <p>Tenho poucas lembranças felizes na vida. Mas quero tê-la uma nova chance para um grande reomeço.</p>

Tabela 12: Produção Inicial x Produção Intermediária

Estas duas primeiras etapas do módulo de produção foram importantes, porque, além de introduzir, familiarizar o gênero memórias – em contraste com demais gêneros

autorreferenciadores – mesmo diante das adversidades históricas, psicossociais, econômicas, na maioria dos casos, percebe-se uma reorganização estrutural em diferentes fases das experiências vividas e lembradas: a infância, a adolescência e a fase adulta ou ainda com mecanismos de textualização que marcam diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, uma vez que a etapa intermediária introduziu, transpôs e/ou apagou informações, minimizando o impacto da imagem de si estigmatizada, necessário foi submeter a produção a outras constatações.

QUESTÕES MOTIVADORAS DA LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES EM RELAÇÃO À PRIMEIRA PRODUÇÃO	
Quanto à análise do contexto de produção	Como a imagem de si apresenta no presente, no passado e no futuro?
Quanto à organização geral do texto	Ocorreu mudança na ordem do plano global do texto?
Quanto à textualização	Há problemas em relação à manutenção e à progressão dos sentidos? De que forma o presentismo se marca no gênero memórias? Há marcas de oralidade?
Quanto ao modo de enunciação	Como o autor, narrador e personagem enuncia as suas memórias? Que tipologias utiliza?
Quanto à microestrutura	Há desvios de norma? Quais?

Tabela 13: Questões motivadores da Lista de Constatações

Pode-se dizer, assim, que, com textos materializados na vida cotidiana, os educandos responderam positivamente quanto às atividades – quer através de atividades de análise, quer através de atividades de produção – ao apontar características específicas do gênero memórias, quanto à estrutura composicional, ao estilo e à temática do gênero memórias.

Este envolvimento possibilitou comparações, que, quando percebidas pelos educandos, ampliaram os objetivos da própria sequência, uma vez que os módulos que poderiam ser destinados à aprendizagem de um único gênero, abriram-se para os demais subgêneros autorreferenciadores, em amostras, análises e produções de diários, retratos, autorretratos, relatos, testemunhos – que, com o gênero memórias, compartilham de um mesmo enunciador.

Por conseguinte, as atividades do sexto ao décimo módulo justificam-se no intuito de trabalhar e consolidar o gênero memórias, mas com o propósito não apenas de diagnosticar aspectos estruturais, de composição e estilo, mas, reforçar as capacidades de linguagem, bem como, principalmente, investir em “outros” significados para a leitura e reescrita, isto é, para a imagem e a escrita de si, em meio ao presentismo que dialoga com diferentes sujeitos, tempos e vozes.

A IMAGEM E A ESCRITA DE SI - NA PRODUÇÃO FINAL

ETAPA INTERMEDIÁRIA X ETAPA FINAL

<p>A. 1</p>	<p>Minha história é baseada em uma realidade que eu mesma procurei, e hoje estou aqui.</p> <p>Mas antes de tudo isso aconteceu, minha vida era uma vida normal, tinha meu emprego, ganhava o meu dinheiro honestamente até eu ficar desempregada e não ter como pagar as dívidas, que já estavam acumuladas. Foi quando veio a ideia de vender drogas (...)</p> <p>Nunca ganhei tanto dinheiro em tempo record mas nada disso valeu a pena, pois hoje estou longe da pessoa que mais amo na vida que é oinha filha.</p>	<p>Minha história é baseada em uma realidade que eu mesma procurei, e hoje estou aqui.</p> <p>Mas antes de tudo isso aconteceu, minha vida era uma vida normal, tinha meu emprego, ganhava o meu dinheiro honestamente até eu ficar desempregada e não ter como pagar as dívidas, que já estavam acumuladas. Foi quando veio a ideia de vender drogas (...)</p> <p>Nunca ganhei tanto dinheiro em tempo record mas nada disso valeu a pena, pois hoje estou longe da pessoa que mais amo na vida que é minha filha. (...)</p> <p>Mas não perdi a esperança que um dia eu iria embora desse lugar. (...)</p> <p>(...) comecei a trabalhar na cooperativa onde estou até hoje e lá aprendi diversas coisas que hoje posso levar e conseguir fazer um bom negócio.</p> <p>Faço também violão que eu adora, faço parte de um projeto de leitura e também já fiz outros cursos, como o do Senais, de bonecas.</p> <p>(...) e creio em nome de Jesus que vou sair desse lugar uma nova criatura e pronta para viver em sociedade novamente.</p> <p>Espero que a sociedade me aceite novamente em convívio com as pessoas.</p>
<p>A. 2</p>	<p>Sou (...). natural de Tucuruí Pá, nascida no ano de 1982. Meus pais se separaram quando eu tinha dois anos e minha irmã quatro anos. Desde a separação ficamos morando com o meu pai por ele ter melhores condições de nos criar. Ele casou-se novamente e teve quatro filhas.</p> <p>Meu pai trabalhava na Vale empresa de extração e exportação de minério de ferro. Morávamos na Serra dos Carajás, tivemos oportunidade de ter uma boa educação em um colégio particular. Nos mudamos para Parauapebas.</p> <p>Quando tive um pouco mais de noção da vida, senti a diferença entre o modo como minha madrasta tratava a mim e a minha irmã em relação as filhas dela e eu me sentia mau com aquela situação. Sentia falta do amor de mãe, isso me fez sair de casa muito sedo. Me casei aos quatorze anos vivia com meu esposo na casa da mãe dele, ela era para mim como uma mãe. (...)</p> <p>Eu trabalhava em uma panificadora, levantava as 04:30 da manhã para esta no serviço na hora certa. Meu esposo muito acostumados a ser sustentado pela mãe não queria nada com nada, já eu queria uma vida independente, queria a minha casa. (...)</p> <p>Foi então que de traficante passei a ser usuária. (...)</p>	<p>Sou (...). natural de Tucuruí Pá, nascida no ano de 1982. Meus pais se separaram quando eu tinha dois anos e minha irmã quatro anos. Desde a separação ficamos morando com o meu pai por ele ter melhores condições de nos criar. Ele casou-se novamente e teve quatro filhas.</p> <p>Meu pai trabalhava na Vale empresa de extração e exportação de minério de ferro. Morávamos na Serra dos Carajás, tivemos oportunidade de ter uma boa educação em um colégio particular. Nos mudamos para Parauapebas.</p> <p>Quando tive um pouco mais de noção da vida, senti a diferença entre o modo como minha madrasta tratava a mim e a minha irmã em relação as filhas dela e eu me sentia mau com aquela situação. Sentia falta do amor de mãe, isso me fez sair de casa muito sedo. Me casei aos quatorze anos vivia com meu esposo na casa da mãe dele, ela era para mim como uma mãe. (...)</p> <p>Eu trabalhava em uma panificadora, levantava as 04:30 da manhã para esta no serviço na hora certa. Meu esposo muito acostumados a ser sustentado pela mãe não queria nada com nada, já eu queria uma vida independente, queria a minha casa. (...)</p> <p>Foi então que de traficante passei a ser usuária. (...)</p> <p>Aqui aprendi muitas coisas terminei meus estudos fiz parte da cooperativa onde aprendi a</p>

		<p>trabalhar com biscuit e o que eu aprendi vou levar comigo pois é algo que ninguém pode me tirar ou fazer do meu aprendizado aqui minha profissão lá fora de onde vou tira o sustento da minha família.</p> <p>Quero sair daqui e poder da uma vida uma vida digna para as minhas filhas.</p> <p>Hoje sou uma serva do Senhor vou sair daqui com Jesus na minha vida (...)</p> <p>(...) eu agradeço a Deus por Ele me da força para que eu possa suportar a saudade das minhas filhas.</p> <p>Estou esperando no senhor pois sei que Deus é fiel.</p>
A.4	<p>Em minha memória e guardo muitas lembranças. Umas tristes e outras alegres e felizes.</p> <p>A minha maior tristeza foi quando eu descobri que era adotada. Que os meus tios eram os meus pais biológicos.</p> <p>Eu chorava noite e dia, sofria, cheguei ao ponto de adoecer quase eu morri. Eu pensava que os meus pais não me quiseram porque eles tinham outros filhos e não gostavam de mim.</p> <p>Eu não sabia que os meus pais biológicos sempre estiveram do meu lado. Cuidando de mim. Precisei passar por muitas coisas triste para eles me falarem a verdade.</p> <p>Fiquei chocada com toda essa situação pois meus pais tinham me regeitado era o que eu pensava, eu não sabia da outra parte da história.</p> <p>A minha mãezinha ficou muito doente, quando eu nascir tinha sido desenganada pelos médicos por isso ela me entregou para a sua amada irmã. (...)</p> <p>Passaram-se alguns anos para eu entender o verdadeiro amor. Amor de duas famílias.</p> <p>Eu podia fazer tudo, pular, correr, sorrir, chorar, ficar doente, eu tinha quatro pais para me defender. (...)</p> <p>Comecei a fazer coisas erradas (...) tudo isso só para chamar a atenção deles. Sofrir muito com tudo isso quando eu descobri que tudo isso era ilusão.</p> <p>Fiquei sem meus pais adotivos aos 11 anos de idade. Voltei a morar com meus pais biológicos.</p> <p>Nunca consegui esquecer eles, pois amava demais.</p> <p>Até hoje eu sinto a falta deles.</p> <p>Queria ser feliz a qualquer custo era só o que eu queria. (...)</p> <p>Hoje eu me tornei uma pessoa adulta e ainda não realizei meus sonhos nem todo. estudei, trabalhei, casei, fiquei sem meu esposo pois Deus o tomou para si. fiquei sozinha sem alguém para conversar, para dividir os meus sentimentos, os meus sonhos, as minhas alegrias e as minhas tristezas. O tempo parou para mim Sofrir, chorei pensei que iria morrer. Pois não tinha mais o meu grande amor.</p>	<p>Em minha memória e guardo muitas lembranças. Umas tristes e outras alegres e felizes.</p> <p>A minha infância muito triste (...)</p> <p>A minha maior tristeza foi quando eu descobri que era adotada. Que os meus tios eram os meus pais biológicos.</p> <p>Eu chorava noite e dia, sofria, cheguei ao ponto de adoecer quase eu morri. Eu pensava que os meus pais não me quiseram porque eles tinham outros filhos e não gostavam de mim.</p> <p>Eu não sabia que os meus pais biológicos sempre estiveram do meu lado. Cuidando de mim. Precisei passar por muitas coisas triste para eles me falarem a verdade.</p> <p>Fiquei chocada com toda essa situação pois meus pais tinham me regeitado era o que eu pensava, eu não sabia da outra parte da história.</p> <p>A minha mãezinha ficou muito doente, quando eu nascir tinha sido desenganada pelos médicos por isso ela me entregou para a sua amada irmã. (...)</p> <p>Passaram-se alguns anos para eu entender o verdadeiro amor. Amor de duas famílias.</p> <p>Na minha adolescência eu me tornei uma pessoa mais triste; pois eu já não tinha mais meus pais adotivos.</p> <p>Eu podia fazer tudo, pular, correr, sorrir, chorar, ficar doente, eu tinha quatro pais para me defender.</p> <p>Eles me protegiam de tudo e de todos mais eu queria mais eu queria eles só para mim.</p> <p>Fiquei sem meus pais adotivos aos 11 anos de idade. Voltei a morar com meus pais biológicos.</p> <p>Nunca consegui esquecer eles, pois amava demais.</p> <p>Até hoje eu sinto a falta deles.</p> <p>Queria ser feliz a qualquer custo era só o que eu queria. (...)</p> <p>Algum tempo depois eu conheci alguém nos casamos (...). Ele é uma pessoa maravilhosa, é um servo de Deus.</p> <p>Sou feliz com ele, não estou mais feliz porque estou encarcerada.</p> <p>Mais uma vez estou correndo contra o tempo. Pois Deus me deu uma nova chance de</p>

	<p>Enterrompi meus estudos porque precisava trabalhar, porque estava longe de meus pais biológicos de meus irmãos. teve que cuidar de tudo sozinho sem ninguém para me ajudar</p> <p>Algum tempo depois eu conheci alguém nos casamos (...). Ele é uma pessoa maravilhosa, é um servo de Deus.</p> <p>Sou feliz com ele, não estou mais feliz porque estou encarcerada.</p> <p>Mais uma vez estou correndo contra o tempo. Pois Deus me deu uma nova chance de reconquistar tudo o que eu perdi na minha vida.</p>	<p>reconquistar tudo o que eu perdi na minha vida.</p> <p>No meio de tantos tropeços eu consegui concluir o ensino médio: Aqui dentro do cárcere. Além do ensino médio, eu faço aula de violão, participo de um projeto de reciclagem com as psicólogas, do coral [...] já participei da cooperativa, trabalhei, Fez aulas de danças e até estudei poesias.</p> <p>Se eu não fosse me formar em Direitos eu me formaria em arte.</p> <p>Arte enche os meus olhos.</p> <p>Sou grata por tudo o que Deus fez por mim.</p>
<p>A.7</p>	<p>Olá, eu me chamo (...).</p> <p>Vou contar à vocês à minha história de vida, como pessoa.</p> <p>Hoje neta data eu me encontro com 41 anos de vida graças a Deus.</p> <p>Nasci no ano de 1975. Minha data de aniversário é seis de junho.</p> <p>Quero escrever aqui neste caderno e nessas linhas a minha história de vida, nesse maravilhoso planeta Terra.</p> <p>Sou uma mulher. Já foi bebê, criança, adolôcente, jovem, adulta. Agora sou mãe. Sou avó.</p> <p>Muito bem! Tudo começou Eu, como filha de meu país, sou a filha mais velha 9...) Meu pai faleceu aos 53 anos. Papai se chamava Adrião e minha mamãe se chama Maria de Nazaré. Meu irmão Adriano e minha irmã Adrienê (...)</p> <p>(...) Meus pais nascerão na Ilha do Marajó, no Pará. Nós filhos na capital de Belém-Pá.</p> <p>Meu pai era pescador e minha mãe cozinheira. Na infância deles ajudavam seus pais na roça de farinha, abacaxí e açaí. Eles casarão e vieram mora em Belém. Num bairro na periferia (...) Não tinha água (poço) e nem energia, nem condução, resumindo tu era difícil. Moramos lá 33 anos. Toda a minha infância até a faze jovem foi nesse lugar. Foi uma infância difícil que nós passamos, pois meu pai era uma ótima pessoa, mais quando ele bebia cerveja ele batia em minha mãe que era uma mulher que não merecia ser maltratada (...) Minha mãe é uma mulher guerreira que sempre lutou com o meu pai, para as despesas de casa. Até que um dia ela que ficou com a responsabilidade de tudo da nossa casa.</p> <p>Então continuando aos 15 anos comecei à namorar de porta e com 17 a. fiquei grávida e casei no religioso com o meu primeiro namorado.</p> <p>Tenho quatro filhos, sendo duas meninas e dois meninos.</p> <p>Tudo parecia ir tudo bem, compramos uma casa ao lado da minha mãe. Ele foi voltando a me tratar mal e sair com mulheres</p> <p>Faliu, foi morto num assalto.</p> <p>A vida é uma caixinha de surpresa. Nenhum dia é igual ao outro.</p> <p>Conheci em Salvaterra um rapaz (...)</p>	<p>Hoje neta data eu me encontro com 41 anos de vida graças a Deus.</p> <p>Nasci no ano de 1975. Minha data de aniversário é seis de junho.</p> <p>Quero escrever aqui neste caderno e nessas linhas a minha história de vida, nesse maravilhoso planeta Terra.</p> <p>Sou uma mulher. Já foi bebê, criança, adolôcente, jovem, adulta. Agora sou mãe. Sou avó.</p> <p>Muito bem! Tudo começou Eu, como filha de meu país, sou a filha mais velha (...) Meu pai faleceu aos 53 anos. Papai se chamava Adrião e minha mamãe se chama Maria de Nazaré. Meu irmão Adriano e minha irmã Adrienê (...)</p> <p>(...) Meus pais nascerão na Ilha do Marajó, no Pará. Nós filhos na capital de Belém-Pá.</p> <p>Meu pai era pescador e minha mãe cozinheira. Na infância deles ajudavam seus pais na roça de farinha, abacaxí e açaí. Eles casarão e vieram mora em Belém. Num bairro na periferia 9...) Não tinha água (poço) e nem energia, nem condução, resumindo tu era difícil. Moramos lá 33 anos. Toda a minha infância até a faze jovem foi nesse lugar. Foi uma infância difícil que nós passamos, pois meu pai era uma ótima pessoa, mais quando ele bebia cerveja ele batia em minha mãe que era uma mulher que não merecia ser maltratada (...) Minha mãe é uma mulher guerreira que sempre lutou com o meu pai, para as despesas de casa. Até que um dia ela que ficou com a responsabilidade de tudo da nossa casa.</p> <p>Nós filhos crescemos vendo o sofrimento da nossa mãe, pois ela não podia mais conta com o meu pai, pois ele só pensava na bebida e companheiros de bebida.</p> <p>Pois muitas vezes deixava nós sem alimento. A nossa casa era de madeira de três compartimentos.</p> <p>Papai trabalhava na feira vendendo carne de porco e mamãe tinha um pequeno bar (...)</p> <p>Quando mamãe começou a trabalhar na feira do bairro eu tinha doze a. Era bem magra. Mamãe começou a me ensinar a fazer comida, atender os clientes, a fazer o supermercado, fazer contas e fazer a feira.</p> <p>Teve um acontecimento que eu nunca esqueço. Como eu sou a primeira filha deles, eu quem</p>

	<p>Sendo assim ficamos 5 anos morando juntos até o dia da nossa prisão.</p>	<p>aprendi a cuidar do bar com meus pais, toda vez que a minha mãe viajava para o Marajó (...) eu tinha que ficar com meu pai no bar para ajuda-ló. (...) Pois mesmo jovem eu já tinha a consciência da dificuldade que eles tinham financeiramente.</p> <p>Mamãe trabalhava muito, nós tínhamos hora para acordar mas não para dormir, principalmente nos finais de semana há onde os clientes bebem mais. Eu tinha que entender e dá conta de passar de ano. Mamãe queria as melhores notas. (...)</p> <p>Hoje em dia o barulho não atrapalha mais o meu sono. (...)</p> <p>Eu tenho um ótimo humor.</p> <p>Então continuando aos 15 anos comecei à namorar de porta e com 17 a. fiquei grávida e casei no religioso com o meu primeiro namorado.</p> <p>Tenho quatro filhos, sendo duas meninas e dois meninos.</p> <p>Fui morar com meu marido no mesmo bairro e na feira pois ele era açogueiro. A sua profissão era de mecânico (...) Mas quando nós comemos a namorar que foi três anos de namoro ele já se encontrava desempregado, trabalhando na feira (...)</p> <p>Foi 18 anos de casado, mais 3 anos de namoro, foi 21 anos de convivência.</p> <p>Eu vivenciei a mesma dificuldade que minha mãe passou com meu pai.</p> <p>Assim foi meu casamento muita dificuldade.</p> <p>Graças a Deus que meu marido nunca me bateu. Mas ele era muito ingnorante só falava comigo nos gritos, ele também não se importava com os compromissos de casa, apenas com a comida do dia-a-dia. (...)</p> <p>E assim foi 18 anos.</p> <p>Até que chegou um dia que eu já não aguentava mais essa vida.</p> <p>Agora não era mais só eu como esposa e sim mais quatro filhos para educar e vestir. (...)</p> <p>Eu sempre dei muito valor a cada dinheiro trabalhado.</p> <p>Depois que fiquei adulta eu comecei a pensar como realizar meus sonhos e desejos. (...)</p> <p>(...) ajudado ele no açougue tudo prosperou.</p> <p>Tudo parecia ir tudo bem, compramos uma casa ao lado da minha mãe. Ele foi voltando a me tratar mal e sair com mulheres (...)</p> <p>Faliu de novo em 2010, foi morto num assalto (...)</p> <p>A vida é uma caixinha de surpresa. Nenhum dia é igual ao outro.</p> <p>Conheci em Salvaterra um rapaz (...)</p> <p>Sendo assim ficamos 5 anos morando juntos até o dia da nossa prisão.</p>
<p>A.11</p>	<p>Fui nascida em Bragança fui filha de pessoas muito humilde. Na época Meus pais não tinham condições de me dar o melhor porque o trabalho do meu pai era pescaria. roça e carvoeira. O que se aranjava dava para come. Nossa casa era de</p>	<p>Fui nascida em Bragança fui filha de pessoas muito humilde. Na época Meus pais não tinham condições de me dar o melhor porque o trabalho do meu pai era pescaria. roça e carvoeira. O que se aranjava dava para come. Nossa casa era</p>

	<p>barro e de palha [...]</p> <p>No meu estudo não era como agora que tudo e mais facio. Pra eu consegui um caderno eu tinha que fazer uns paninho de crochê para eu compra umas folha de papel e fazer um caderno. Meu caderno era 6 km para eu chega até lá (...)</p> <p>Nunca soube o que era um batom nós lábios nem uma roupa boa um sapato. Fui criada na humildade com muita pobreza. Nunca fui uma pessoa de vaidade graças a Deus. Hoje sou a mesma pessoa com quem antes vivia na Educação aprendendo respeita as pessoas porque com toda pobreza que meu pai me criou do mesmo jeito sou hoje.</p> <p>(...) Hoje estou com 4 anos e 5 meses e nessa volta consegui reflete sobre todas as coisas que tinha deixado para traz como o meu estudo que tinha parado no 3ª série. Hoje tirei todo o meu fundamental passei para o 1º médio hoje consegui fazer vários cursos. Compartilho de uma cooperativa aprendi a convive com pessoas com todo respeito. Acho que o cárcere pra mim foi uma forma de aprendidavel pra quem que uma vida melhor e sair da vida do crime.</p>	<p>de barro e de palha (...)</p> <p>No meu estudo não era como agora que tudo e mais facio. Pra eu consegui um caderno eu tinha que fazer uns paninho de crochê para eu compra umas folha de papel e fazer um caderno. Meu caderno era 6 km para eu chega até lá (...)</p> <p>Nunca soube o que era um batom nós lábios nem uma roupa boa um sapato. Fui criada na humildade com muita pobreza. Nunca fui uma pessoa de vaidade graças a Deus. Hoje sou a mesma pessoa com quem antes vivia na Educação aprendendo respeita as pessoas porque com toda pobreza que meu pai me criou do mesmo jeito sou hoje.</p> <p>Na época a minha vontade se eu podece era ajuda meus pais porque tinha pena de vê de vê as condições deles. Mais não podia fazê nada (...)</p> <p>Me lembro que quando eu tinha 12 ano minha mãe queria ir numa missa e a sandalia dela tinha arentado o que fiz foi capina uma roca pro meu tio para ele compra essa sandalia. (...) comprei a sandalia e minha mãe foi a missa pra mim foi a maior alegria que tive. O que tenho que lembra são esses momentos mais marcante da minha infancia, só me separei dos meus pais depois que eles faleceram porque meus pais com tudo pobreza para mim foi muito significantes ao meu lado. hoje sinto muita falta da queles tempo. hoje sou uma pessoa muito humilde.</p> <p>Com 16 ano casei, que logo no começo tudo ia muito bem mas depois de muito tempo foi dificultando muitas coisas. Todos os dias eu tinha que apanha (...) Eu só fazia chora (...) Meus filhos eram todos de meno e não tinha outro jeito para (...) Sofri muito mas o pior veio. (...) Ele foi preso fiquei com meus 6 filhos lutando. Mas com muita honra consegui criar meus filhos com educação e muito amor e carinho. Hoje todos são casados graças Deus e que eles sabem que eu fui mãe e pai pra eles (...)</p> <p>Então hoje eu convivo no cárcere como eu posso com muita luta porque tudo ficou pra traz (...) a gente tem que fazer de tudo pra se recupera para que não se cair no mesmo erro. são coisas que a gente aprendi cada dia que passa. (...) meu futuro é estar perto dos meus filhos e netos que eu mais amo.</p>
<p>A.14</p>	<p>Boa tarde, primeiramente quero agradecer a Deus por tudo que tens feito na minha vida.</p> <p>Bom, minha vida era uma vida normal, como uma mulher que sempre procurou dar o melhor pra sua família como: trabalhar com dignidade e sabedoria, para construir algo melhor.</p> <p>Trabalhava de segunda à sexta em um bife, nos dias de sábado tinha folga, então fazia bolos e salgados para vender como ambulante 9...) e aos domingos e feriados trabalhava com minha mãe no restaurante como garçonete.</p> <p>Quase todo dia esta era a minha rotina.</p> <p>Um certo dia que estava de folga (...) aconteceu</p>	<p>Minha vida era uma vida normal, como uma mulher que sempre procurou dar o melhor pra sua família como: trabalhar com dignidade e sabedoria, para construir algo melhor.</p> <p>Trabalhava de segunda à sexta em um bife, nos dias de sábado tinha folga, então fazia bolos e salgados para vender como ambulante [...] e aos domingos e feriados trabalhava com minha mãe no restaurante como garçonete.</p> <p>Quase todo dia esta era a minha rotina.</p> <p>Um certo dia que estava de folga (...) aconteceu algo que por conta do medo e da raiva me fez cometer um grande erro, o qual me fez parar</p>

<p>algo que por conta do medo e da raiva me fez cometer um grande erro, o qual me fez parar neste lugar. (...)</p> <p>Mais posso dizer que esse dia foi o dia mais desesperador da minha vida.</p> <p>Que quando percebi já era tarde demais. [...]</p> <p>Ao chegar neste lugar foi muito difícil [...]</p> <p>Mais o tempo foi passando, e me dei conta de que merecia passar por tudo isso. Tudo aquilo que me fez refletir que por conta de não ouvir os conselhos que minha mãe sempre me dizia.</p> <p>Então parei e pensei na grande dor de uma mãe que perdeu sua filha, por conta de alguém como eu, que também na hora da raiva não pensou em seus próprios filhos. (...) Na primeira vez que a minha mãe veio me visitar neste lugar, foi um dia de dor e muito sofrimento. (...) Naquele momento não tinha outra palavra a não ser pedir perdão. Foi nessa hora que percebi o grande erro que cometi. (...)</p> <p>Mas o tempo foi passando e eu fui aprendendo a conquistar meu espaço dentro desse lugar, como fazendo amizades, tentando conviver com outras pessoas de modos e pensamentos diferentes.</p> <p>Muitas das vezes se aproximam de você para querer algo em troca.</p> <p>Ou talvez não!</p> <p>No início não poderia fazer muitas coisas neste lugar a não ser estudar (...)</p> <p>Mas Deus me colocou numa cela a qual todas me deram força, carinho e companheirismo. Algo que é muito difícil você encontrar neste lugar.</p>	<p>neste lugar. (...)</p> <p>Mais posso dizer que esse dia foi o dia mais desesperador da minha vida.</p> <p>Que quando percebi já era tarde demais. (...)</p> <p>Ao chegar neste lugar foi muito difícil (...)</p> <p>Mais o tempo foi passando, e me dei conta de que merecia passar por tudo isso. Tudo aquilo que me fez refletir que por conta de não ouvir os conselhos que minha mãe sempre me dizia.</p> <p>Então parei e pensei na grande dor de uma mãe que perdeu sua filha, por conta de alguém como eu, que também na hora da raiva não pensou em seus próprios filhos. (...)</p> <p>Na primeira vez que a minha mãe veio me visitar neste lugar, foi um dia de dor e muito sofrimento. (...) Naquele momento não tinha outra palavra a não ser pedir perdão. Foi nessa hora que percebi o grande erro que cometi. (...)</p> <p>Mas o tempo foi passando e eu fui aprendendo a conquistar meu espaço dentro desse lugar, como fazendo amizades, tentando conviver com outras pessoas de modos e pensamentos diferentes.</p> <p>Muitas das vezes se aproximam de você para querer algo em troca.</p> <p>Ou talvez não!</p> <p>No início não poderia fazer muitas coisas neste lugar a não ser estudar (...)</p> <p>Mas Deus me colocou numa cela a qual todas me deram força, carinho e companheirismo. Algo que é muito difícil você encontrar neste lugar.</p> <p>Que agora eu possa medir minhas atitudes e que não deixe mais que a vida venha me pregar mais uma peça. Agora posso olhar para frente e deixar tudo isso para trás e seguir escrevendo uma nova história em minha vida.</p> <p>Se um dia eu olhar para trás e me lembrar dos anos que estive neste lugar. Não vou ficar triste, apenas vou pensar que a vida me ensinou de uma forma diferente, a qual hoje eu possa dizer que sou uma mulher forte, capaz de enfrentar qualquer obstáculo e poder dizer EU VENCI. (...)</p> <p>E que todos esses anos que eu passei nesse lugar, não seja pra me condenar, mas sim para me deixar mais forte para construir uma nova VIDA.</p>
--	---

Tabela 14: Produção Intermediária x Produção Final

Certamente, da fase inicial à final, são muitas as vozes que o sujeito faz falar em sua relação dialógica, polifônica, interativa com os “outros” que se marcam no presentismo. Um presentismo que resgata a simplicidade, a singularidade do passado, de quem ainda na infância assumiu o peso das responsabilidades de uma vida adulta. É o que nos diz A.7, quando confessa que, mesmo jovem, já tinha a consciência da dificuldade financeira dos pais.

Teve um acontecimento que eu nunca esqueço. Como eu sou a primeira filha deles, eu quem aprendi a cuidar do bar com meus pais, toda vez que a minha mãe viajava para o Marajó [...] eu tinha que ficar com meu pai no bar para ajuda-ló. [...] Pois mesmo jovem eu já tinha a consciência da dificuldade que eles tinham financeiramente.

Destarte, se, segundo A.6, “O cárcere não vai mudar a tua vida, mas você pode mudar a tua vida aqui dentro deste cárcere”, este é um importante reencontro do sujeito com ele mesmo, bem como com muitos que ganham, no texto, dimensões plurais e novos significados. Um presentismo que, ao olhar o passado, reclama um futuro ainda por vir, mas, certamente, presente em convicções, as quais contribuem para a reinserção social de jovens e adultos privados de liberdade. Futuro este que, em A.14, convoca-nos mediante a um ato de aprender e reaprender com a dinâmica da vida e de nossas escolhas.

Que agora eu possa medir minhas atitudes e que não deixe mais que a vida venha me pregar mais uma peça. Agora posso olhar para frente e deixar tudo isso para traz e seguir escrevendo uma nova história em minha vida. Se um dia eu olhar para traz e me lembrar dos anos que estive neste lugar. Não vou ficar triste, apenas vou pensar que a vida me ensinou de uma forma diferente, a qual hoje eu possa dizer que sou uma mulher forte, capaz de enfrentar qualquer obstáculo e poder dizer EU VENCI. [...] E que todos esses anos que eu passei nesse lugar, não seja pra me condenar, mas sim para me deixar mais forte para construir uma nova VIDA.

Dessa forma, o reconhecimento do gênero memórias, através de escolhas feitas pelos próprios alunos – entre livros, poemas, músicas, filmes, narrativas – possibilitou o diálogo com outros gêneros que com estes estabelecem diálogos e relações próximas e comuns; possibilitou o reconhecimento não apenas de aspectos estruturais, mas, principalmente, funcionais, em que cada subgênero autorreferente se diferencia enquanto gênero do discurso; possibilitou, (re)leituras e (re)escrituras muito além dos limites do texto, das celas.

Logo, o módulo de circulação, diante da exposição das reescrituras, percebe-se o quanto os gêneros memórias pode não apenas contribuir com o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, mas também com letramentos sociais, articulados e situados; com (re)leituras e (re)escrituras de jovens e adultos privados de liberdade; com leituras e reescrituras de si e do processo de escolarização desde as suas bases, afinal, segundo Pollak (1989, p. 4), “para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada, encontrar uma escuta”.

4.2 Da imagem à escrita de si: O que há por trás do espelho?

O que há por trás do espelho? é a pergunta que nos faz Isola (2012) para investigar “o suporte que cria as condições necessárias para que a imagem seja refletida”. E é justamente no intuito de entender como se dá a manifestação destas imagens e as possíveis contribuições para o ensino de língua portuguesa que nos propomos a lançar um olhar sobre o gênero memórias, enquanto gênero autorreferente.

A este respeito, Sibila (2007, p. 184) nos diz que a narração autorreferente apresenta a história “e de alguma forma também a realiza, [...], delinea seus contornos e a constitui”; que a experiência adquire forma e conteúdo, consistência e sentido ao se cimentar ao redor do eu; que “são um tipo bem especial de ficção, pois, além de se desprender do magma real da própria existência, acaba provocando um forte efeito no mundo: nada menos do que o eu de cada um”.

Por certo, sendo a Ficção necessária para Sibila (2007, p. 184-188), “a experiência de si como um eu se deve a condição de narrador do sujeito, alguém que é capaz de organizar a sua experiência na primeira pessoa”. No entanto, tal experiência “não se expressa unívoca e linearmente através de suas palavras” apenas. Entre o dito e o não dito, há, por certo, uma experiência estética, em que as pessoas se autoconstroem como personagens reais e, ao mesmo tempo, ficcionalizados.

A este respeito, Maciel (2009) aponta o conceito de gêneros confessionais para tratar sobre a ficção.

Por gênero confessional [...] compreende-se um conjunto de formas narrativas dotadas de estatuto próprio. Seja exemplo a forma do diário que tem em comum com as memórias e a autobiografia um narrador em primeira pessoa que vive um processo de desvelamento, independente da relação que possa existir entre o narrador (ser ficcional) e o autor (ser de existência comprovada fora do texto). A ficção não é fingimento que possa ser intuída sem reflexão. Por ficção compreende-se não o avesso da verdade, mas uma construção que representa a singularidade humana e pode ser dotada de arte. Toda arte é sempre ficcional, mas nem toda ficção é arte. As formas narrativas confessionais, como qualquer narrativa, são sempre ficcionais, mas nem sempre são arte. Não é a forma narrativa, portanto, que determina o nível ficcional do texto, mas o uso que cada escritor faz destas formas. (MACIEL, 2009, p. 45)

Assim, certos de que há conceitos de verdade e realidade que retomam à base teórica de Aristóteles (1988) de recriação da realidade, qualquer narrativa é ficção porque, segundo Maciel (2009, p. 47), “não é a própria vida, mas uma recriação filtrada pela linguagem”. Recriação esta que da história das instituições à história das pessoas nas

instituições, emergem narrativas, relatos, à luz da memória, que nos contam muitas outras histórias.

Diferentemente da história factual, a qual só tinha olhos para circunstâncias superficiais, a nova história, em Remond (2003), a partir de 1930, aponta uma necessidade de renovação das fontes, de ressignificação dos fenômenos, de – no dizer de Venturini (2015, p. 2) – combate ao “arquivamento do eu” e, conforme Deleuze e Guattari (1977), passagem para “uma literatura menor”. Literaturas há muito tidas como periféricas, mas que, aos poucos, dão mostras da sua utilidade e importância para a história das sociedades humanas. Não é à toa, portanto, que, segundo Joviano (2008, p.1), “Memória, Literatura e História sempre foram campos próximos”, posto que “a Teogonia de Hesíodo atribuiu à Mnemosyne, deusa da memória, a maternidade das musas Clio (História) e Calíope (Literatura)”, cabendo-lhes, assim, “evitar o esquecimento”. São, pois, gêneros de pouca incidência no espaço escolar.

Por conseguinte, compreendendo a ficção como Barthes (1976), isto é, não como mentira, mas como uma força dinamizadora, que carrega “inumeráveis narrativas do mundo”, certo é que os gêneros autorreferentes, de teor literário ou não, na modalidade oral ou escrita, em prosa ou verso, agregam imagens e escritas de si que retratam a vida como ela é para mim, para ti, para outros, em toda a dinâmica e complexidade do ontem, do agora e do amanhã.

Ademais, sobre a escrita intimista e autobiográfica, há semelhanças e diferenças entre os subgêneros autorretrato, diário, as cartas, a autobiografia e o poema autobiográfico, estabelecendo, entre estes, semelhanças e diferenças. Da mesma forma, Joviano (2008, p. 4) afirma que “sobre o universo da escrita de si, ou seja, o lócus do indivíduo na Literatura e na História, há textos nos quais se percebe a interseção entre indivíduos e suas vivências”, sendo a narrativa produzida “o resultado das escolhas elaboradas por aquele que quer se mostrar, mas não as faz sem que haja algum nível de refração”, pois, no dizer de Alberti (1991, p. 76), “escreverá sobre sua vida aquilo que lhe é permitido, seja em função de sua memória, de sua posição social, ou mesmo de sua possibilidade de conhecimento”, havendo um “espaço limitado da semelhança entre aquilo que ‘é’ e aquilo que cria que pode o escritor [...] imaginar-se outro de si mesmo”.

Logo, enquanto as memórias são, segundo Maciel (2004, p. 9), “uma busca de recordações com o intuito de evocar pessoas e acontecimento que sejam representativos para um momento posterior, do qual este eu-narrador escreve”, o diário carrega a marca do dia-a-dia que se pretende registrar, de um presente muito próximo ao ocorrido, da presença de um

cotidiano datado linear e continuamente por um período impreciso. Enquanto as autobiografias instauram, segundo Lejeune (2003), o pacto autobiográfico⁷³, na identificação entre autor, narrador e personagem, na assinatura do autor na obra, por meio do nome ou de pistas, focalizando a história individual do sujeito que se afirma e se expõe “eu”, os subgêneros do romance autobiográfico omitem a identificação do autor, limitando a enunciação ao texto, diferindo-se, assim, pela recepção, pelas diferentes formas de leitura que o texto pode proporcionar.

Da mesma forma, ressaltando o teor literário, Marcuschi (2012) estabelece algumas diferenças para esclarecer o gênero memórias:

[...] por sua tipificação sócio-histórica no âmbito das práticas sociais, os relatos de experiências simples do cotidiano são comumente relacionados a crônicas literárias; os relatos sobre a vida pessoal, do dia-a-dia, a diários; as narrativas envolvendo ensinamento moral e animais com propriedades antropomórficas, a fábulas; as narrativas que exploram a relação do homem com o mundo e procuram explicar, de maneira mágica, os fenômenos da natureza, o surgimento do mundo e do universo, a mitos etc. Como se percebe, os gêneros citados não são associados à recuperação, no presente, de lembranças antigas atravessadas pelo imaginário do autor e, por essa razão, não atendem a uma das especificidades mais esperadas nas memórias literárias. As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionados a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos a ele associados inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos. (MARCUSCHI, 2012, p. 56)

A despeito do gênero memórias literárias, Marcuschi (2012, p. 57) aponta delimitações difusas e opacas, mas “em qualquer dos casos, o autor retoma lembranças por ele vivenciadas ou a ele relatadas, opera com múltiplas vozes [...] e assume graus de fidelidade diversos”, não havendo, pois, “um compromisso com a fidelidade histórica nem com acontecimentos mais grandiosos e proeminentes, mas com vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos”, que, certamente, podem trair o memorialista a qualquer momento, levando-o a recompor cenas e cenários.

Há, por certo, diferenças, ainda entre o gênero memórias e memórias literárias, no entanto, se verdade é que, segundo Maciel (2009, p. 45), toda arte é sempre ficcional, mas

⁷³ A expressão “pacto autobiográfico” foi utilizada pela primeira vez por Phillipe Lejeune, na revista *Poétique*, em 1973 e, posteriormente, em 1975, no livro *O Pacto Autobiográfico*.

nem toda ficção é arte, Marcuschi (2012, p. 54) afirma que “não há consenso, nem entre os teóricos da literatura, os críticos literários, os aficionados pela literatura, e nem entre os usuários de modo geral, sobre quais fenômenos essencialmente determinam as fronteiras da literariedade de um texto”, uma vez que “a noção de literariedade constitui, não há dúvida, um conceito complexo, polissêmico, histórico e culturalmente situado”.

Por conseguinte, para não nos deter a este debate de modo específico, optamos pela nomenclatura “gênero memórias”, de modo a não estabelecer uma dicotomia específica nem eliminar nenhuma outra possibilidade oral ou escrita, em verso ou em prosa, literárias ou não, por, segundo Piscitelli (1993, p. 153), existir, na atualidade, “um certo consenso sobre a riqueza oferecida pelo trabalho com histórias de vida”, a qual reside no fato de “outorgar um lugar de privilégio à experiência vivida” e “possibilitar a integração de percepções individuais e pautas universais de relações humanas, através de articulações espaço-temporais”, bem como ainda, relevar “a compreensão dos atores a partir de seus próprios pontos de vista” e “a compreensão de processos sociais mais amplos que os indivíduos”.

Neste sentido, “as vivências escolares e representações de alunos privados de liberdade”, conforme Quadros (2008), têm muito a dizer sobre a atual condição. Experiências de vida que resgatam memórias de fatos que culminaram com o abandono da escola, comprovam que há uma estreita “relação entre o já vivido e as atitudes do sujeito no presente”, uma vez que “as questões que envolvem os motivos de interrupção e retorno aos bancos escolares dos alunos-internos/privados de liberdade desnudam o retrato da educação brasileira em aspectos bem mais profundos do que se ousa encarar”.

Assim, a narrativa de vida de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, para Kaufmann (2004, p. 133), “é um momento crucial no processo de construção da realidade, o da passagem pela grelha da percepção identitária”; uma oportunidade, segundo Paiva (2007), de “aprender com eles os sentidos e as significações”; de conhecer, consoante Quadros (ver o ano), o “peso do estudo ou a falta deste na vida de uma pessoa, [...] da responsabilidade da escola no ato de ensinar e a importância da participação dos pais neste processo”. Narrativas que revelam diferentes processos de desenvolvimento humano carregam, de acordo com Arroyo (2005, p. 24), “trajetórias perversas de exclusão social [...] de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” e que, por estes motivos, muito têm a dizer sobre que há por trás do espelho.

Destarte, da imagem à escrita de si, o gênero memórias, ao propor a socialização de experiências de vida de jovens e adultos privados de liberdade, transmite ensinamentos que

contribuem para ressignificar e ressignificar-nos na mesma medida. É o que nos diz Bettelheim (1980) quanto ao modelo psicanalítico de desenvolvimento da personalidade humana.

[...] falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETELLHEIM, 1980, p. 14)

Logo, se verdade for que é inevitável a luta contra as adversidades da vida, a escrita de si projeta uma imagem de si projeta ao expor, simbolicamente, o dilema existencial de forma próxima e real, devendo, pois, os educandos, enfrentar o passado firmemente, com as marcas do presentismo, para que dominem os obstáculos e emerjam vitoriosos de seus próprios aprisionamentos.

Por conseguinte, com este processo de identificação auferido pelas memórias, os narradores sofrem as provas e tribulações do herói e do anti-herói, que fazem com que a sua luta interior e exterior imprima moralidade não só sobre si mesmos, mas sobre outros também.

Portanto, ao familiarizarmo-nos com as memórias de cada um, por intermédio de recordações que lhes são próprias, rompem com as barreiras do passado e tornam-se narradores. Aceitam narrar as suas histórias, reviver memórias, conduzidas pelas impressões que cada uma produziu (in)conscientemente. Em outras palavras, aceitam resgatar, segundo Amarilha (1997, p. 19), o “processo de ‘viver’ temporariamente os conflitos, as angústias e alegrias”, de modo que possam perceber *outros* e multiplicar “as suas próprias alternativas de experiências do mundo”.

Em contrapartida, só a realidade consciente ou imagens agradáveis não são suficientes para conseguir o seu intento: uma libertação de si para consigo. E se verdade for que a vida não possui só o lado agradável, há antagônicas faces que, sobre todos os homens, pesam, em uma, segundo Bettelheim (1980, p. 15), “dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo”.

Ora, se os educando em contexto de privação foram sujeitos a sentimentos desesperados de solidão e isolamento no passado, se experimentaram sensações constantes de angústia e ansiedade, o abandono da escola e a criminalidade foram as respostas encontradas para as frustrações, ausências e os medos diante da exclusão, do desemprego, da pobreza.

Por conseguinte, trabalhar com o gênero memórias, mais do que reforçar capacidades, faz com que percebam o conflito em sua forma mais essencial; faz sentirem que há outras opções acerca de quem desejam ser, com quem desejamos parecer.

E como podem responder intramuros aos mesmos dilemas que impulsionaram a criminalidade? Como pode a escola da prisão trazer outros significados? Conferindo aos presos/internos a oportunidade de dizer e dizer-se.

Lança o professor, dessa forma, frente ao isolamento, o desafio de penetrar no universo das histórias de vida, romper o silêncio de modo marcante, sincero, próximo, a partir de um gênero do discurso que passa a palavra, que lida com o desejo: o desejo de narrar, relatar, expor. O desejo de conhecer, de experienciar, de aprender, de confrontar o princípio da realidade ao princípio do prazer.

Logo, em frente ao espelho, há mais do que uma imagem: há outros. Outros alunos, outros professores, outros cidadãos, outras aprendizagens a serem significadas pela experiência de narrar a própria história, de rememorar um passado à luz do presente e, da mesma forma, de dar-mo-nos a conhecer o próprio “eu”. Mas não apenas o “eu” sensível, palpável, mas o “eu” inteligível que no espelho se revela em muitos olhares entre o EU e o TU.

Assim, introduzir, familiarizar, trabalhar/consolidar e retomar o gênero memórias ao longo do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, através dos desdobramentos de uma sequência didática, é criar uma estratégia de desprendimento, não apenas de metodologias estanques, mas ainda de ressignificação das aprendizagens comuns e próprias de quem aprende na mesma medida em que ensina.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No meio do caminho, tem uma ESPERANÇA!

E que dizer da importância do recordar na cura psicanalítica ? – não tanto a mera busca da lembrança, mas o recordar no sentido etimológico: colocar de novo no coração. E é importante sublinhar que isso se faz pela palavra.

(MENESES, 1995, p. 35)

O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade nos diz “no meio do caminho, tinha uma Pedra”. De outro jeito, afirma Antunes (1999): “No meio do caminho, tinha um equívoco”. Em contrapartida, em se tratando de ensino de língua portuguesa para jovens e adultos privados de liberdade, aguçamos nossos questionamentos na perspectiva Freiriana, para, com *medo e ousadia*⁷⁴, investir em *uma educação libertadora*⁷⁵, certos de que “no meio do caminho, tem uma esperança”.

Assim, entre a *Troca e a Tarefa*⁷⁶, entre o narrar e o curar, certamente, há um longo percurso de (res)significação. Um percurso que contempla o vasto emaranhado social de toda a arquitetura narrativa, impressa na memória, repleta de diferentes atores, os quais nos ensinam, cada um a seu modo, um pouco a respeito do discurso de um povo, de uma cultura que se reafirma de geração em geração; das relações humanas, as quais produzem histórias herdeiras de tradições diversas.

Repletas de impressões, as memórias nos dão a conhecer um pouco deste tecido social, que se configura, nesse viés, como um experiência; como, segundo, Pozuelo (1988, p. 240), a possibilidade de administrar um tempo, escolher uma ótica, optar por uma modalidade, realizar um argumento entendido como composição ou construção artística e deliberada de um discurso sobre as coisas.

Em outras palavras, as memórias projetam histórias em um rito de quem pede a palavra, abre as portas, atravessa, medita, contempla e (re)torna. Um rito de ir e vir, de olhares e gestos que se (re)constroem e (des)encontram com o enredar-se de uma experiência que passa de pessoa para pessoa, de dentro para fora, ao tecermos não só o fio da memória, mas o fio da própria vida.

Por isso, precisamos da narração para entender as ações alheias, porque, assim, entendemos nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam; porque o ser humano, em suas ações práticas, é um ser essencialmente narrativo.

E qual seria a narrativa que de nós extrai impressões, que em nós vive e se projeta, com diferentes propósitos, tempos e lugares? Não é difícil responder. No entanto, se o tecido

⁷⁴ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷⁶ NUNES, Lygia Bojunga. **A troca e a tarefa**. In Tchou. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

é a memória, precisamos da narração, como afirma Abramovich (1997, p. 24), para “viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.”.

Destarte, se memórias e histórias dialogam ininterruptamente, embora com diferentes linguagens e propósitos, é válido dizer que a história se alicerça em uma série de acontecimentos que se entrelaçam de forma lógica, sujeitos a uma cronologia, inserida em um espaço. Diferentemente, o conjunto narrativo do gênero memórias engendra imprecisões temporais e/ou cognitivas, que se organizam com base na sequência das ações que o sujeito filtra.

Por conseguinte, o educando, por meio de suas memórias, chama-nos a conhecer a sua história, a aceitarmos o convite de participar de um jogo interpretativo repleto de sentidos, com um arcabouço que se encadeia e (re)elabora de forma a completar-se em si, entre si.

Seria possível, assim, de acordo com Bonaventure (1992, p. 9-20), “chegarmos a descobrir ‘quem somos, de onde viemos e para onde vamos’, se começarmos a busca pelos nossos próprios meios”; pelas memórias e histórias que se constituem como parte de um processo socialmente herdado, produzido em um determinado tempo e espaço, com objetivos proferidos silenciosamente, repletos de um discurso que clama por significados impressos em uma liberdade que, nem sempre, está do outro lado do muro.

Assim, o discurso memorialista é permeado de marcas profundas de um autor, narrador e personagem singular, que pede a palavra em um nítido desenrolar de um processo de individualização, de busca de uma forma de ser, de suplementação da barbárie. A palavra atua, desta forma, para Meneses (1995, p. 36), “vinculando inteligência e sensibilidade, na encruzilhada do mental e afetivo, do real e ficcional, que permitem (re)viver sensações das mais diversas a partir de um fluxo incongruente de sentidos, uma vez que, segundo Hardy (1968, p. 5) “sonhamos através de narrativas”, desenvolvendo a imaginação e o pensamento; distanciamos-nos de uma realidade imediata; encontramos-nos com os “mesmos”, que retornam à cena, como “outros”, um pouco mais fiéis ao tecido social, bem como a si próprios.

Por conseguinte, rememorar é um deleite e/ou um desafio que confere grandes responsabilidades e reflexões. Pesa em nós a marca de cada um: as impressões que recebemos e que em nós ficam. Ora, do outro lado da cela, em cenas, diariamente, somos surpreendidos, carregados, levados por histórias, que, mesmo no silêncio mais absoluto ou no barulho mais ensurdecedor das sociossemióticas de nossas paixões, podemos ouvir diante de um corriqueiro, mas não desapercibido, despertar, rememorar.

No entanto, não é fácil debruçar-nos ao narrar sem nos encantarmos com o poder das palavras que ecoam vibrantes e mágicas: exploradoras de sujeitos diferente e tão iguais a nós. Mas, refletir criticamente sobre as memórias, em particular, a história de jovens e adultos privados de liberdade, implica questionamento diversos. E qual seriam estes? Dar-mo-nos um pouco a receber a luz de conhecer ao (s) outro (s), vestindo, despindo, travestindo o “eu” que em nós habita e/ou lançarmo-nos apenas ao aforismo socrático do autoconhecimento em plena travessia? Estaríamos diante de qual espelho? De quais imagens?

Em trânsito, fica aqui a pergunta a ser respondida por aqueles que se atrevem a se submeter à fruição de empostar um “*Foi um tempo*” repleto de marcas intersubjetivas, já que a *autonomia freireana*⁷⁷ pretendida nos convida a passarmos a palavra aos narradores na mesma medida em que desafia ao outro, aos outros e a nós também a escutar, a também contar, rememorar, questionando a meta, a estratégia, o desejo, o discurso, haja vista que “a palavra investe uma ação intrínseca ao inconsciente”. É o que nos diz MENESES (1995) ao tratar a relação entre a Literatura e a Psicanálise:

[...] as relações entre Literatura e Psicanálise se dão em mais de um nível: desde a utilização da Palavra como matéria-prima comum, até a refinada fórmula lacaniana do ‘inconsciente estruturado enquanto linguagem’, passando pelo substrato comum a sonhos, mitos, lendas, lapsos, epopéias, romance, poema – a emersão do inconsciente. Pois a arte é um espaço onde se permite ao inconsciente aflorar; e a Psicanálise é antes de mais nada o reconhecimento desse inconsciente. E desde Freud, cujas poderosas instituições não dispunham ainda do arsenal da Linguística estruturada enquanto ciência, até hoje em dia, as relações entre Linguagem e inconsciente se tornaram cada vez mais explícitas. (MENESES, 1995, p. 13)

Mas, do outro lado do espelho, quem, de fato, somos? Buber (1977) nos diz que depende das relações e das experiências de cada um; da natureza social da linguagem ao ato, no discurso que nos chega, pausa e reflete. Mas não nos cegam: enredam, encantam e até mesmo fascinam. Somos, assim, um NÃO-EU, um NÃO-TU. Somos um NÃO-MESMO, um NÃO-OUTRO. Somos MUITOS e somos NENHUM.

Trava-se, assim, um diálogo polifônico. Resgata-se o fio do tempo narrativo. Um fio tênue de histórias tecidas no tecido social do qual se faz parte, devido à importância que este possui para a manifestação do ethos no discurso de um *eu* que experiência – ao longo de descobertas, percepções, aprendizagens – conhecimentos de mundo os quais permitem ir além do encantamento.

⁷⁷ FREIRE, PAULO. *Pedagogia do Oprimido: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Destarte, diante de processos de figurativização, de identificação, é relevante ainda perguntarmos-nos: quem são esses jovens e adultos que não ganham apenas a palavras, mas nome, corpo, identidade, voz e poder? Seriam eles conscientes de seus próprios estratégias? O quê, de fato, pretendem? Serem ouvidos? Enxergados? Serem livres? Serem amados? Viver? Sobreviver? Não só. O intento deve servir a propósitos maiores.

Logo, remontando aos questionamentos que se impuseram sobre a pesquisa como um todo, certo é que rememorar é uma reflexão: uma tentativa de mergulho no inconsciente, no subconsciente, pois, como afirma Abramovich (1997, p. 17), é “sentir (também) emoções importantes”, “viver profundamente [...] a amplitude, significância e verdade que [...] fez (ou não) brotar [...] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!”.

Mas enxergar com os olhos do imaginário é uma fruição que pode ser alcançada, não apenas com memórias em que o domínio social da comunicação se marca com a cultura literária ficcional, mas, também, com a singularidade de quem toca a nossa sensibilidade em algo que nos é mais próprio, comum, verdadeiro e caro. E é isto que nos permite afirmar que pode o gênero memórias contribuir com o ensino de língua portuguesa; com a reinserção social.

Assim, ora melancólicas, pavorosas, astutas; ora sedutoras, envolventes, prodigiosas, emocionantes, as memórias de jovens e adultos privados de liberdade estremecem diante dos percalços percorridos pelos sujeitos, de uma infância marcada pelo abandono, pela marginalidade, por uma ausência, pela exclusão social. Na mesma medida, encantam e (res)significam graças ao poder da palavra, do discurso, que se preenche de marcas à sombra do “eu”, à sombra do “tu”.

Mas quem seria este “eu”? Quem seria este “tu”? Um não-EU que se traveste para assumir um “outro”? Um “não-TU” que se marca pela negação de outro, de outros e/ ou de tudo que lhe fora alijado? Ou ainda um “outro”? Tais reflexões atraem o jogo de símbolos que, implícito na narrativa memorialista, age no inconsciente ora do narrador, ora do leitor e/ou ouvinte. Ademais, esse poder ajuda a refletirmos sobre os muitos conflitos existenciais que o homem enfrenta, em diferentes contextos, no decorrer da vida.

Desta forma, esses jovens e adultos, ganham a liberdade para dizer, para fazer, encontrando, na palavra, um poderoso instrumento para se impor e transmitir uma mensagem de renovação, resignação, esperança, já que, segundo Robbins (1993) “usar palavras emocionalmente carregadas pode transformar de maneira mágica seu próprio estado ou o de outra pessoa”.

Entretanto, da oralidade à escritura, um ensino produtivo, inserido na educação de jovens e adultos privados de liberdade, não se prende a meras justificativas; não se detém a um fazer dramático nem poético; não pretende convencer, persuadir, quem quer que seja, a mudar o tecido social do qual faz parte; nem, tampouco, defender as muitas vozes que ecoam livremente, intra e extramuros, a partir de um discurso pautado na “singularidade plural de minorias” que se chocam conjunturalmente. Há drama, humor e poética na vida em si mesma; há olhares caleidoscópicos no tempo que corre fora de nós; há fruição em espaços díspares que convergem e divergem na mesma medida; há risos e lágrimas, ódio e amor, pecado e perdão, remorso e compaixão na dualidade intersubjetiva que em um “eu” habita dentro e fora do espelho; há representações de sujeitos, de cenas e espetáculos relacionais diversos talhados na humanidade que co-habita o eu, o tu e os outros no que em nós há de mais belo e grotesco, perfeito e imperfeito, ético e estético; há esperança.

Logo, o mergulho sobre a construção histórica de um sujeito acende o fio da memória, da impressão do presente a despeito de um passado – de um recorte presente, nem sempre presente; de um recorte passado, nem sempre passado – entre o dito e o não-dito. Eis o dito sem que se diga, eis o não-dito que diz sobre o eu e o não-EU, sobre o tu e o não-TU, sobre o(s) outro(s) e o(s) não-OUTRO(S). Atos de fala, imagens, discursos que se entrelaçam, entrecruzam, permutam na medida do sim e do não, do antes e do depois, do certo e do errado, do querer e do poder, da essência e da aparência diante de uma história, uma experiência vivida que desperta não apenas a curiosidade, mas a reflexão sobre o ethos que se manifesta no discurso e projeta uma imagem de si.

Portanto, se a educação de jovens e adultos privados de liberdade não se reveste apenas de letramentos escolarizados, é necessário um fazer educativo que se pretende progressista, e não liberal; libertador e não bancário: em equilíbrio para rompermos paradigmas previamente estabelecidos diante de espelhos que refletem o que assola a humanidade além-muros e que nos mantêm, muitas vezes, presos fora das jaulas.

A palavra carrega, assim, segundo Zumthor (1993, p. 241) uma carga corporal. Uma carga corporal plena de prazer. É, segundo Meneses (1995, p. 56), uma “ligação de sema e soma, de signo e de corpo”, afinal, ouvir histórias é uma atividade que toca a nossa afetividade, a nossa alma, despertando emoções e sentimentos, que projetam imagens absorvidas pelo inconsciente.

A este respeito, o filósofo Platão (2002), em *A República*, recomenda-nos, reconhecer “o poder da palavra que exerce fascínio sobre nós” ; o poder do poeta que

suscita emoções, “nutre paixões, irriga a secura de nossa alma” ; o poder das mães, das contadeiras, que, por meio das histórias, tocam “as almas das crianças com mais carinho do que por meio das mãos fazem com o corpo”.

Destarte, à medida que os sujeito, em contexto de privação, revivem as suas histórias, as suas experiências de vida, entram em contato com o arquétipo do herói que se reveza com um anti-herói; com os limiares de uma travessia ora cíclica, ora linear , que gera o impulso, não apenas de contar, mas de reviver, (res)significar.

Por isso, Coelho (1998, p. 9) destaca que as narrativas contadas, aos poucos, estão deixando de ser vistas como fantasias para serem percebidas como “portas que se abrem para determinadas verdades humanas”.

Assim, se, como afirma Zumthor (1993, p. 19), quando alguém conta, sua voz, por si só, confere-lhe autoridade, as memórias são um importante espaço para a imagem e escrita de si, para a manifestação do ethos no discurso – pelo qual diferentes narradores resgatam, segundo Invernizzi e Abouzeid (1995, p. 1), “a voz de sua cultura”. De uma cultura , segundo Meneses (1995, p. 37-38) em que “no princípio era o Verbo, e que pensa o mundo tendo sido criado porque foi proferido” sob o signo da palavra.

Nesta perspectiva, ao descrever um tempo em que as dificuldades se relativizam, as memórias atuam no emocional, contribuindo para um ressignificar-se; atuando no equilíbrio de sentimentos ambivalentes e no esforço para que se possa chegar a um outro final.

Por conseguinte, além de encantar, as memórias impulsionam a tarefa de lidar com os conflitos, de executar conquistas, de encontrar outros caminhos a seguir, de conhecer a si, de revelar, haja vista que as impressões dos narradores serão, vez ou outra, preenchidas por histórias reelaboradas, alimentadas ao calor da imaginação; pelo jogo narrativo em as personagens tornam-se, segundo Girardello (2004), seres narrados e narrantes, com todas as implicações que isto tem para a vida pessoal, social e cultural de cada um. É o que nos diz Bettelheim (1980), quando afirma que os contos dirigem para a descoberta de sua identidade, comunicação e caráter, tal é o estímulo encorajador que garante que tudo pode ser melhor, que tudo pode dar certo, pois é a partir deles que se externalizam os processos internos, tornando-os compreensíveis e mais facilmente resolvíveis.

Logo, as memórias, que são a expressão cristalina do nosso psicológico, podem contribuir com a necessidade que há de se lidar com sentimentos antagônicos, já que o mundo interior guarda segredos que nos são próprios, isto é, guarda um percentual

significativo de nós. Assim, sua compreensão é indispensável para quem quer que deseje conhecer-se ou, simplesmente, esteja em busca de respostas.

Todavia, eis que “um galo sozinho não tece uma manhã⁷⁸”. É preciso que outro galo o apanhe e lance. Do mesmo jeito, é o processo de ensino-aprendizagem: requer cooperação e colaboração. Cooperação e colaboração entre todos os membros.

Para tal, certos de que, conforme os PCNs (2000, p. 22), a escola não pode impor um uso da língua fora de seu espaço, mas sim instrumentalizar usos para um desempenho social adequado ao contexto comunicativo, optou-se pelo estudo do gênero memórias, sem com isto abandonar a polifonia que dialoga com os demais gêneros autorreferenciadores, de forma que fosse possível estabelecer semelhanças e diferenças, as quais pesam sobre o modo como se marca a intersubjetividade na linguagem e a manifestação do ethos no discurso.

A intersubjetividade interiorizada expõe-se a uma intersubjetividade exteriorizada, despindo-nos de um olhar do outro e ao outro, na mesma medida, da sua liberdade e clausura, dependência e independência. No entanto, sob diferentes olhares, busca-se, com o gênero memórias, novos saberes, representações ou “outros” que assumimos como sendo nosso e próprio ou mesmo alheios a nós.

A este respeito, Sibilia (2007, p. 184) explica que a experiência da vida adquire forma e conteúdo, ganha consistência e sentido, enquanto vai se cimentando ao redor de um determinado “eu” – que, provavelmente, não se sabe, conhece ou se busca, posto que a narração autorreferente não representa apenas a história que se viveu, mas “a apresenta e de alguma maneira também a realiza, concedendo-lhe consistência e sentido”, delineando seus contornos e a (re)constituindo.

Em cena, a visibilidade confere a exposição ao outro, aos outros e torna-se um querer voluntário, uma vez que, segundo Bruno (2004, p.14-15), “o olhar do outro deixa de ser dado pelo coletivo, pela sociedade e passa a ser demandado, conquistado pelo próprio indivíduo”. No entanto, a este respeito, o autor ressalta que o olhar público precisa ser conquistado pelo conjunto que marca o “eu” de cada indivíduo. Torna-se, segundo Bruno (2004, p.15), “uma demanda pelo olhar do outro”.

Nesta perspectiva, para Sibilia (2003), o privado se tornara público. O presentismo ganha relevo no fluir do tempo que se assume. Mas poderia o presente reler o passado ou perdera o peso sobre o que cada um é na interface com o agora e/ou com o amanhã? Trata-se de um produto acabado que se inscreve em um novo tempo ou de um

⁷⁸ Referência ao poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto.

processo que se faz, desfaz e refaz continuamente? Da à realidade à ficção, falta-lhes verossimilhança em seu caráter intersubjetivo ou fato é que existem mais verdade nas memórias do que em muitas histórias que a “ciência” nos ensina? A resposta é dialética.

A história oral, por exemplo, diz-nos Meihy e Ribeiro (2011), é um longo exercício dialógico, de diferentes lugares e sujeitos. Revela identidades e experiências, as quais podem ser submetidas a análises críticas do historiador, do sociólogo, do linguista, uma vez que olhar para a substância da língua sob uma dimensão caleidoscópica, depende de quem vê, como vê, onde vê, quando vê e por que vê.

Destarte, de cena em cena, palcos em palcos permeados de espetáculos relacionais diversos, a cena encena, ensina, contrariando a pedagogia tradicional, com métodos arraigados na forma pela forma, no belo pelo belo, no estudo da língua em si.

Logo, se o direito fundamental e humano à educação não pode ser negado como mais uma forma de punição; se, segundo Freire (1978, p. 75), "o domínio sobre os signos linguísticos escritos, [...], pressupõe uma experiência social que o precede" requer ir além – requer enriquecimento de métodos, conhecimentos, estratégias – pode-se acolher práticas educativas na escola da prisão, as quais promovam letramentos comprometidos com a leitura do mundo, com a releitura de si. Em outras palavras, com a reinserção social, com uma educação inclusiva que, de fato, abra as portas e ressignifique a vida.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ADORNO, S. **Prisões, violências e Direitos Humanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – Seminário de Direitos Humanos no Século XXI, 1998. Disponível em: <<http://www.2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo40.doc>> Acesso em: 05/11/2015.

AGUIAR, Alexandre. **Direito à Educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade: A experiência do ProJovem Urbano em Unidades Prisionais**. Em Aberto, v. 24, n. 86, 2011.

ALBERTI, Verena. **Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

AMARÍLHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** – Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. CASCAVEL: Assoeste, 2007.

AMOSSY, Ruth (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática Contextualizada: Limpando “o pó das ideias simples”**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **No meio do Caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada**. Texto apresentado no ELFE – Encontro Nacional de Letras Falada e Escrita, UFA, Maceió, 1999. Disponível em: www.marcosbagnio.com.br Acesso em: 20 de março de 2016.

ANTIQUERA, Moisés. **Pátrio Poder e Poder Estatal na Roma das XII Tábuas**. São Paulo: USP: revista digital de direito, Justiça e História, Porto Alegre, v. 7, n. 13, 2007. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/66409>.

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito: O pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2000.

_____. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1987.

ARISTÓTELES et al. **A poética clássica**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Giovanetti e GOMES (orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARRUDA, Maurício; TORERO, José Roberto; VERÍSSIMO, Mariana; VILLAÇA, Luiz. **O Contador de História.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de Gramática do Português.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro: Um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola, 2002a.

_____. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino.** S.P.: Parábola, 2002b.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.

BARBOSA, J. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis?** In: A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Rojo, Roxane (Org.) SP: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **As recepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros.** In: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.) Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 1976.

BATISTA, Antonio Augusto G. **Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1936.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum – 4ª ed. – Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Eduardo Guimarães *et all*; revisão de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BISILLIAT, Maureen (org.) **Aqui dentro, páginas de uma memória: Carandiru**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2003.

BONAVENTURE, Jette. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R. M.; FREITAS, V. A.; MACHADO, V. R. (org.). **Por que não se ensina Gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 25 nov. 2011.

_____. **Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execuções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 14, P. 10227, 13 Jul. 1984.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção, p.1, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal) para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 jun. 2011.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, p. 26, jun. 2014.

_____. **Levantamento Nacional e Informações Penitenciárias INFOPEN - Junho de 2014.** Brasília, DF: MJ/DEPEN, 2015.

_____. **Medida Provisória nº 384, de 20 de agosto de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 ago. 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 28, 07 de mai. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 09 de jun. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **Parecer CNE/CEB N nº 7/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 10, 09 de jul. 2010.

_____. **Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012.** MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 25-26, 22 de jun. 2012. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/POC_276_2012_DPE.pdf> Acesso em: 11 de março de 2015.

_____. **Recomendação n. 44,** de 26 de Novembro de 2013. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília, DF, DJE/CNJ nº 224, p. 2, 27 nov. 2013. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br//images/atos_normativos/recomendacao/recomendacao_44_26112_013_27112013160533.pdf> Acesso em: 11 de março de 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 20, 20 de maio de 2010. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 824, 14 de julho de 2010. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNPCP nº 9, de 18 de novembro de 2011.** CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCP). Diretrizes Básicas para Arquitetura Prisional. Brasília, DF: CNPCP, 2011.

_____. **Resolução CNPCP nº 3, de 2009.** CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCP). Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNPCP, 2009.

_____. **Diretrizes nacionais: educação em prisões.** Brasília, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____; SOUSA, Rosineide Magalhães; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação.** In: COMPÓS 2004 - XIII Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2004, São Bernardo do Campo. CD-ROM COMPÓS 2004, 2004.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1977.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1992.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. **História da Linguística.** Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1975.

CANGASSÚ, Caroline Ramalho. **Os Direitos Humanos e a Violência Policial: O Paradigma da Ilegalidade.** Defesa em 2009. 70 folhas. Monografia de curso de graduação em Direito - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal.** Tradução de Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. In: BARROS, Diana Pessoa; LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (orgs). Discurso e (des)igualdade social. São Paulo: Contexto, 2015.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos.** Revista Internacional de Direitos Humanos, a 2, n 2, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos direitos Humanos**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONVENÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS – 1969. Disponível em <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em: 13 de setembro de 2015.

CONVENÇÃO PARA A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS – 1950. In: Convenção Europeia dos Direitos do Homem. Disponível em: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf

CRUZ, Benilton. **No Princípio Era o ... Mito**. Caderno de Literatura. Belém: UNAMA, 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA-HÜBBES, T. C. **O progresso da formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UEL, Londrina/PR, 2008.

_____; SIMIONI, Claudete Aparecida. **Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**. In: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. BARROS, E.M.D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.) Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. Moderna, São Paulo, 2004.

DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM - 1948. Disponível em <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em: 13 de novembro de 2015.

DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIAS DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA – 1776. Declaração Unânime dos Treze Estados Unidos da América. Disponível em: <<http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/matdidatico/A%20Declaracao%20de%20Independencia%20dos%20EUA.pdf>> Acesso em: 18 de setembro de 2015.

DECLARAÇÃO DE VIRGÍNIA – 1776. Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia 16 de junho de 1776. Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/0611.pdf> Acesso em: 21 de setembro de 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/direitos_homem_cidadao.pdf> Acesso em 06 de agosto de 2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é uma literatura menor?** In: *Kafka*: por uma literatura menor. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** In: Rosa Maria Godoy Silveira, et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; SCHNEUWLY. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)** In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DOSTOIEVSKI, Fiodor. **Crime e Castigo.** 1.ed. 1866. Ed. Sabotagem, 2004.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesia e prosa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

FERRAREZI JR, Celso. **Ensinar o Brasileiro: Respostas a 50 perguntas de professores d língua materna.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FILHO, Clovis Alberto Volpe. **Ressocializar ou não-dessocializar, eis a questão.** DireitoNet, 18 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5081/Ressocializar-ou-nao-dessocializar-eis-a-questao>> Acesso em 06 de agosto de 2015.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio.** In: Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Cartas à Guiné Bissal: registro de uma experiência em processos.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Lucas Alves; SILVA, Wellington Rodrigo Batista da. **Os Direitos Fundamentais no Paradigma do Estado Democrático de Direito. Uma análise sobre as perspectivas do Pluralismo.** In: PENNA, Saulo Versiani; FREIRE, Lucas Alves; SILVA, Wellington Rodrigo Batista da. JURISPRUDÊNCIA MINEIRA – Órgão Oficial do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Ano 1 n° 1 1950-2005, outubro/dezembro 2005. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/data/files/E8/22/C8/0B/7D9B8310D9451883180808FF/175.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1979.

GARLAND, David. **As contradições da “Sociedade Punitiva”: o caso Britânico**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, 13, nov. 1999.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GINZBURG, C. **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere). Cap. 2, p.39- 57.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOETHE, **Fausto**. Tradução de Agostinho D'Ornellas. Editora Martin Claret, 2004.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: esaiés on face-to-face behavior**. Nova York, Garden City, 1967.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **A construção Histórico-Sociológica dos Direitos Humanos**. In: *ORG & DEMO, Marília. Democracia, Direitos Humanos e Gênero. v.11, n.2, p.95-112, jul./dez., 2010*.

HEIDEGGER, M. **Tempo e Ser**. In: _____. *Os pensadores*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HARDY, Barbara. **Towards a poetics of fiction: Na approach through narrative**. *Novel: A fórum in Fiction*, 1968.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Entrevista: uma conversa controlada**. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

INFORMATIVO REDE JUSTIÇA CRIMINAL. **Os números da Justiça Criminal no Brasil**. São Paulo: ed. nº 08, ano: 6, jan. 2016.

IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2014. 276 p.

IVERNIZZE, Márcia A; ABOUZEID, Mary. **One Story Map Does Not Fit All: A Cross-Cultural Analysis of Children's Written Story Retellings**. In: Journal of Narrative and Life History. Lawren Erlbaum Associates, 1995.

ISOLA, Lúcia Péret Dell (org). **Gêneros textuais [rascunho eletrônico]: O que há por trás do espelho?** – Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. **O Universo da escrita de si: autobiografia, memórias, diários**. In: MATA, Sérgio Ricardo; MOLLO, Maria Helena; VARELLA, Flávia Florentino (org.). Caderno de Resumos e Anais do 2º Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do Historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade**. In: Boletim 06 de maio de 2007 do Programa Salto para o Futuro - EJA e Educação Prisional. Distrito Federal: Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, 2007.

_____. **O sistema carcerário como fenômeno urbano** Paris: REDLECE - Rede Latinoamericana de Educação em Espaços de Privação de Liberdade, 2008

_____. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Vertentes (UFSJ), v. 35, p. 108-120, 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf> Acesso em 05/01/2015.

_____. **Escola na ou da Prisão**. Rio de Janeiro: Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso, v. 36, p. 25-42, 2016

_____. **A Educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções**. Revista Pedagógica (Unochapecó. Online), v. 16, p. 191-206, 2014.

JULIÃO, E. F.; Paiva, J. **Políticas de Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil**. In: _____. (Org). Políticas de Educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas. Editora Petrópolis: DP et Alii, v. 1000, p. 7-15, 2015

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Invenção de Si- Uma Teoria da Identidade**. Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KNOLL, Joachim H. **A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas**. In: IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012

KOCK, I.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____; ELIAS, V.M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LANGANI, Bruno; RICARDO, Carolina. **Um chamado à razão**. In: Informativo Rede Justiça Criminal. São Paulo: ed. nº 08, ano: 6, jan. 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/02/b948337bc7690673a39cb5cdb10994f8.pdf> Acesso em: 17 de março de 2016.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LEJEUNE, Philippe. **Definir autobiografia**. In: MOURÃO, Paula (org.) *Autobiografia. Auto-representação*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

LEVI, G. **Sobre a Micro-História**. In: BURKE, P. (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re.-Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1987.

MACIEL, Sheila Dias. **A literatura e os gêneros confessionais**. In: Antonio Rodrigues Belon; Sheila Dias Maciel. (Org.). *Em Diálogo - Estudos Literários e Linguísticos*. 2004 , p. 75-91.

_____. **A formação do professor de literatura e os gêneros confessionais**. Polifonia, Quiabá: EDUFMT, nº 18, 2009.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL**. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (org.) *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. ; LOUSADA, Eliane. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”**. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 10, n. 3, set./dez, 2010.

MACHADO, Ida Lúcia. **Narrativa de vida e construção da identidade**. In: BARROS, Diana Pessoa; LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (orgs). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Direito à educação e legislação de ensino**. In: WITTMANN, Lauro e Gracino, Regina Vinhaes (org.) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1197*. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** In: *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, n. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2015.

MAIA, Clarissa Nunes et alii (Orgs). **História das Prisões no Brasil**. Vol. I. Rio de Janeiro, : Rocco, 2009.

MAIA, R; CASTRO, M. C. S. (orgs.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Cadernos cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-73, julho, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto/Salvador, EDUFBA, 1995.

BISILLIAT, Maureen. **Aqui dentro- páginas de uma memória: Carandiru**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Memória? Isto é outra História**. In: MARCHIORI, Marlene (org.). *História e Memória – Coleção Faces da Cultura e da Comunicação Organizacional*. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2013; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2013.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral. Como fazer? Como pensar?** São Paulo: Contexto, 2011.

_____; RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, Luiz Alberto Mendes. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009,

MENESES, Adélia Bezerra. **Do poder da palavra: Ensaios de Literatura e Psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MENESES, U. T. B. **A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLLICA, Marília Cecília. **Prefácio**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.

_____. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. São Paulo: Pontes, 1991.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos**. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2 Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. In: Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2 Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. In: Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2 Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Protocolo Facultativo Referente ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1.º Protocolo PIDCP)** In: Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2 Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Segundo Protocolo Adicional ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos com vista à Abolição da Pena de Morte (2.º Protocolo PIDCP)** In: Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2 Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**: In: Direitos Humanos: A Carta Internacional Dos direitos Humanos. Ficha Informativa | Rev. 1. Nº 2, Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio Nova Iorque, 6-8 de Setembro de 2000. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>> Acesso em: 28 de setembro de 2015.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Iniciação ao Direito do Trabalho**. 30ª Edição. São Paulo: Editora São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O dispositivo seqüência didática na formação dos professores da educação básica como ferramenta para desenvolver capacidades linguageiras**. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, 5, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

NORA, P. **Entre História e Memória: a problemática dos lugares, Projeto História**. PUC, São Paulo, v. 10, n. 10, p.7-28, dez. 1993.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: Para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 1996.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Livro Ibero-Americano, 1967

_____. **Que é Filosofia?** Rio de Janeiro, Editora Livro Ibero-Americano, 1971.

PAIVA, Jane. **Conteúdos e Metodologia: A Prática Docente no Cárcere**, Boletim Salto para o Futuro 06, de maio/07, disponível no [sítiohttp://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf) acessado em 06/07/15.

PASQUIER, Auguste Pasquier; DOLZ. **Um decálogo para ensinar a escrever**. FAPSE / UNIGE: 1996.

PEQUENO. Marconi. **Sujeito, Autonomia e Moral**. IN: Silveira, Rosa Maria Godoy, Et al. A Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos-Metodológicos. Editora Universitária, João Pessoa, 2007.

PISCITELLI, Adriana. **Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico**. Cadernos Pagu, IFCH/ UNICAMP, n. 1, p. 149-171, 1993

PLATÃO. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

POLLACK, M. **Memória, esquecimento e silêncio: Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POZUELO, J. M. **Teoría del lenguaje literário.** Madrid: Cátedra, 1988.

QUADROS, G. **Vivências Escolares e Representações de Escola de Alunos Privados de Liberdade.** In: *Pedagogia*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/sinopses2008/pedagogia_capa.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

REMOND, René. **Por uma História Política.** Rio de Janeiro: FGV, 2003

REVEL, J. **Micro análise e construção social.** In: *Jogos de Escalas. A experiência da microanálise.* Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Histórias e Memórias: Elementos Constitutivos da Expressão e da Compreensão de Culturas nas Organizações.** In: MARCHIORI, Marlene (org.). *História e Memória – Coleção Faces da Cultura e da Comunicação Organizacional.* São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2013; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2013.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de Português e Interatividade.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** Campinas: Papyrus, 1994.

ROBBINS, Anthony. **Desperte o gigante Interior.** Rio de Janeiro: Ed. Recor, 1993.

ROSA, F. A. de M. **Sociologia do direito: O fenômeno jurídico como fato social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.

SAMUEL, Roger. **Manual de Teoria Literária.** Petrópolis: Vozes, 1985.

SANT'ANNA, Sebastião César Meirelles. **Reinserção Social ou Ressocialização: A Visão utilitária da Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade.** Rio de Janeiro: UNIRIO, PPGMS, *Perspectiva*, Erechim, v. 38, nº 144, dez. 2014.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** São Paulo: Companhia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHIMITT, Carl. *Teoría de la Constitución.* Madrid: *Revista de Derecho*, 1928.

SCLIAR-CABRAL, L. **Gestão de políticas linguísticas e o combate ao analfabetismo.** In: MOLLICA, M. L. (org). *Oralidade e Letramento.* *Revista LETRA*, Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, ano VI, vol. 1, jan-jul/2005.

SIBILIA, Paula. **Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica.** 2003. Disponível em: <<http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2003/GT12TB6.PDF>> Acesso em 10 de julho de 2015.

_____. **O show da vida íntima na internet: blogs, fotologs, videologs, orkut e webcams.** In: CAIAFA, Janice; EIHAJJI, Mohammed. (Org.). Comunicação e Sociabilidade: cenários contemporâneos. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 181-199.

SHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, nº 11, p. 5-16, mai/jun/jul/agos 1999.

SILVA, M. R. S. Do N. **Educação Prisional: do ideal normativo às tentações de efetivação.** Revista de Estudos Jurídicos, UNESP, Fraca, SP, v. 15, n. 21, p. 1-20, out. 2011.

SWIDERSKI, R.M.S.; COSTA-HÜBBES, T. C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência.** Línguas & Terras, Cascavel, v. 10, n.18, ISSN 1517-7238 1º sem. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** (Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOLER, Salvador Garrido. **El papel de la historia en la fundamentación de los derechos humanos.** Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política, p. 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança – HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBR, T. C. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência.** Línguas & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

TAYLOR, Paul. **Por uma pedagogia do carinho.** In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaréth. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **O Papel da Educação como Programa de Reinserção Social para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Perspectivas e Avanços.** In: Boletim Salto para o futuro - EJA e Educação Prisional. Programa 1, em 06 Maio de 2007.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997).** Santiago: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.** Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 26 de junho de 2015.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993.** Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 06 de junho de 2015.

UNESCO; CONSED. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >Acesso em: 24 de agosto de 2015.

UNESCO; MEC. **II Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.** In: IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA – Brasília: UNESCO, MEC, 2014. 276 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf> Acesso em: 28 de agosto de 2015.

UNESCO; MEC. **III Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.** In: IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA – Brasília: UNESCO, MEC, 2014. 276 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2015.

UNESCO; MEC. **IV Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.** In: IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA – Brasília: UNESCO, MEC, 2014. 276 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2015.

UNESCO, MEC. **RECOMENDAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS – 1976.** In: IRELAND, Timothy Denis. SPEZIA, Carlos Humberto (orgs). Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012, p. 166. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf> >Acesso em: 11 de setembro de 2015.

UNESCO; SESI. **Agenda para o futuro.** In: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: UNESCO/SESI, 1999 – Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, nº 1. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> > Acesso em 24 de maio de 2015. Acesso em 24 de maio de 2015.

UNESCO; SESI. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos.** In: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: UNESCO/SESI, 1999 – Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, nº 1.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>> Acesso em 24 de maio de 2015.

VENTURINI, Mayara Brandão. **Thomas Jefferson: a escrita autobiográfica como uma representação de si**. Resumo do XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015. Disponível em:

http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439859623_ARQUIVO_MayaraBrandaoVenturini-TEXTOCOMPLETOANPUH.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2016.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **A arte e a letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
