

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA POPULAÇÃO
CARCERÁRIA DO PRESÍDIO DE IGARASSU**

SUZAN KELLY NEGROMONTE

JOÃO PESSOA/2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA POPULAÇÃO
CARCERÁRIA DO PRESÍDIO DE IGARASSU**

SUZAN KELLY NEGROMONTE

Dissertação apresentada como requisito para aprovação no Programa de Mestrado em Linguística na área de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas da Universidade Federal da Paraíba sob a orientação da professora Doutora Regina Celi Mendes Pereira.

JOÃO PESSOA/2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA POPULAÇÃO
CARCERÁRIA DO PRESÍDIO DE IGARASSU**

SUZAN KELLY NEGROMONTE

Dissertação submetida ao corpo docente do Curso de Mestrado em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB, defendida na data a seguir notificada.

João Pessoa, ____/____/____.

Comissão Julgadora:

Prof^a Regina Celi Mendes Pereira
Doutora em Linguística
(Orientadora)

(1º Examinador)

(2º Examinador)

“A defasagem entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão.”

Foucambert (1994, p. 121)

A minha mãe, Eunice Negromonte.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e coragem para enfrentar os obstáculos.

Ao Agente Penitenciário Marcos Dantas que tornou a pesquisa possível.

À Professora Doutora Regina Celi Mendes Pereira pela excelente orientação.

A Cleiton Santos pela compreensão e incentivo.

À Magda Negromonte e André Dantas pelo apoio gráfico.

Aos familiares e amigos pela paciência nas horas de ausência.

RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar as práticas de leitura presentes na população carcerária do Presídio de Igarassu. Para tanto, foi necessário fazer uma revisão teórica de três concepções da leitura: cognitivista, sociointeracionista e discursiva. Ao perceber que o meio social influencia diretamente no ato de ler daquelas pessoas, utilizamos os apontamentos teóricos da perspectiva sociointeracionista, que identificam as peculiaridades na própria atividade de construção dos sentidos na relação entre autor, leitor e texto. Dentre os estudiosos ligados à leitura, utilizamos Kleiman (2007), Kato (2007), Bakhtin (1999), Antunes (2005), Koch (2005) e Orlandi (2006). Com o intuito de analisar o grau de letramento dos detentos, fizemos um aprofundamento nas literaturas de Soares (1998), Costa (2000) e Correa & Saleh (2007) que abordavam os eventos do letramento nas instituições sociais e a relação entre o letramento e a alfabetização. Independente do meio social em que ocorre o evento do letramento, há entre o sujeito e a linguagem um processo de intersubjetividade, pelo caráter dialógico que a palavra possui, como assevera Bakhtin (1999). Para validar este estudo, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, exploratória e que recorre aos critérios de análise qualitativa. A partir das observações, resumimos nosso *corpus* aos indivíduos que freqüentavam a escola e a biblioteca, buscando traçar o perfil de leitura dos encarcerados. Em seguida, para avaliar o nível de letramento dos detentos, reduzimos nosso *corpus* para apenas cinco entrevistados, que foram previamente selecionados pelo corpo docente para interpretar cinco textos, de diferentes gêneros e temáticas. Após analisar os resultados obtidos, acreditamos que um conjunto de políticas públicas subsidiadas pela leitura pode servir de modelo para as demais unidades prisionais do Estado de Pernambuco a fim de que o processo de ressocialização ocorra naturalmente.

Palavras - chave: leitura – letramento - ressocialização

SUMMARY

The actual work aimed to investigate the reading practice present among the jail population in Igarassu Penitentiary. It was necessary to conceive a theory revision of three reading conceptions: cognitive, socio interaction and discursive. Being aware of that the social environment influences directly the reading act from that people, we used the theory notes from the socio interaction perspective that identify the peculiarities in the proper activity of senses construction in the relation among author, reader and text. Among the bookish linking to reading, we used Kleiman (2007), Kato (2007), Bakhtin (1999), Antunes (2005), Koch (2005) e Orlandi (2006). With the purpose of analyzing the instruction degree of the prisoners, we did a deep analysis in the Soares's (1998), Costa's (2000) and Correa & Saleh's (2007) literatures that approached the instruction events in the social institutions and the relation between instruction and alphabetization. Independently from the social environment that occurs the instructions events, there is an inter subjective quality process between the subject and the language, by the dialogic nature that the word contains, as Bakhtin (1999) assures. In order to validate this study, we used the methodological procedures of the field research, inquiring into and the one that appeal to the qualitative analysis criteria. From the observations, we summarized our data to the individuals that attend school and the library, trying to delineate the prisoners reading profile. Following, in order to evaluate the prisoners' instructions level, we reduced our data to only five interviewees, who were previously selected by the teaching staff to interpret five texts from different genders and themes. After analyzing the obtained results, we believe that a set of public policies assisted by the reading process can be useful as a model to others prisons units of Pernambuco State in order that the re-socialization process naturally occurs.

Key words: reading – instruction – re-socialization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. AS CONCEPÇÕES DA LEITURA	8
1.1. A concepção cognitivista.....	10
1.2. A concepção sociointeracionista	14
1.3. A concepção discursiva	19
2. O LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	27
2.1. Aspectos divergentes e peculiares da alfabetização e do letramento	27
2.2. Os eventos do letramento nas instituições sociais.....	35
3. ANÁLISE DO CORPUS.....	43
3.1. Estrutura e funcionamento do Presídio de Igarassu	43
3.2. O Sistema Educacional do Presídio de Igarassu.....	44
3.3. Biblioteca: ambiente de interação.....	45
3.4. Educadores: peças fundamentais no processo de ressocialização	46
3.5. O perfil de leitura dos encarcerados	49
3.6. As práticas de leitura dos encarcerados.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	77

LISTA DE SIGLAS

FUNAP – Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal.

FUNDAC – Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

LEP – Lei de Execução Penal.

ONG'S – Organizações não-governamentais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

SERES – Secretaria Executiva de Ressocialização.

UNESCO – Organização das Nações Unidas.

INTRODUÇÃO

Surgido no final do século XVIII e início do século XIX, o sistema carcerário tinha como função principal a punição daqueles que não agiram conforme as leis da sociedade. Nessa época, o único objetivo do encarceramento penal era privar o indivíduo da liberdade. Primeiramente, pensava-se que apenas a detenção seria suficiente para transformar aqueles que estavam encarcerados. No entanto, a partir de 1950, iniciou-se o processo de requalificação dos presos com a inserção da educação no sistema carcerário. O sistema educacional nos presídios ocorria seguindo o mesmo modelo das escolas do sistema público e privado da sociedade. Entretanto, em 1988 a responsabilidade da educação dos detentos passou a ser da FUNAP – Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal –, que criou um sistema educacional próprio para aqueles indivíduos e ambiente, levando em consideração as adversidades que subjazem ao sistema carcerário. Mas, as condições adversas são muitas e a recuperação social dos internos torna-se um fracasso, a reincidência criminal cresce cada vez mais.

Por acreditarmos que a formação de leitores convoca variadas e complexas intervenções, haja vista consistir num domínio a ser adquirido no meio social, cabe às instituições, sociedade e governos promoverem mecanismos de fomento à leitura em todos os contextos sociais.

Por isso, nossa pesquisa direciona-se a um público específico, o carcerário, para o qual há extremas restrições de lazer e outras ocupações úteis ou prazerosas, que possam modificar positivamente quadros comportamentais abominados pela sociedade. Dessa forma, nos propomos a analisar como se desenvolvem essas atividades de leitura no Presídio de Igarassu. Acreditamos que o estímulo à leitura, pautado em estratégias pedagógicas e criteriosamente orientadas, pode se tornar um excelente mecanismo de inclusão social e, em decorrência disso, um elemento de agregação pacífica na unidade prisional.

Todo indivíduo, excluído ou não, pode tornar-se capaz de se autocapacitar por intermédio da leitura. É com o domínio dessa habilidade que ele poderá selecionar, entre outras informações, aquela que lhe pareça realmente relevante em determinado contexto.

Considerando-se que as habilidades intelectuais humanas são formadas basicamente por meio da ação, a leitura proporcionaria um clima de respeito mútuo que resultaria numa maior integração entre os presidiários. Sendo assim, a prática da leitura torna-se fundamental para melhorar a qualidade de vida daqueles que foram social e linguisticamente excluídos.

Sabemos que a vida social dos encarcerados, antes de serem privados da liberdade, constitui um dos fatores que pode interferir no nosso objeto de investigação, uma vez que a pouca prática do hábito de ler certamente é reflexo de sua vida anterior à prisão. Assim como as condições anteriores interferem no fenômeno, as condições atuais de vida desses indivíduos também são relevantes. Os aspectos externos, como rebeliões repentinas, que podem interferir no problema a ser investigado serão analisados a fim de tornar a pesquisa válida.

Devido à imensidão de trabalhos acadêmicos voltados à leitura na escola, analisaremos esta temática no presídio, para o qual a literatura traz pouquíssimas contribuições, variante que, a princípio, parece indício de dificuldades no desenvolvimento desta empreitada. Ao procurar fontes teóricas, encontramos disponíveis, apenas na Internet, textos informativos sobre projetos de incentivo à leitura nos presídios desenvolvidos por ONG's – Organizações não-governamentais - e governos estaduais.

Dentre os materiais obtidos, a pesquisa Educação que Liberta, desenvolvida pela FUNAP, para observar os níveis de analfabetismo funcional da população carcerária do Estado de São Paulo, foi a fonte mais completa acerca do assunto abordado. Apesar de ser um tema vasto, não encontramos nenhum trabalho acadêmico sobre as práticas de leitura dos encarcerados, o que demonstra a carência de uma investigação sistemática e cientificamente consubstanciada.

A convivência diária com a violência e a falta de estrutura adequada gera nesses indivíduos um danoso vazio e perniciosos sentimentos de indignação. Tais circunstâncias, aliadas a uma precária atenção por parte dos órgãos responsáveis constituídos, configuram um empecilho no longo processo de ressocialização.

É no referido ambiente que a inserção de projetos visando às estratégias de universalização da leitura pode mudar substancialmente um quadro negativo de convívio social. Assim, a leitura tornar-se-ia uma via de acesso à reintegração social, já que, por meio dela, “incorporamos novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas previsões, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, e de

intervenção dos homens sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo” (ANTUNES, 2002, p.98).

O leitor, ao penetrar-se nos horizontes do texto, expande suas experiências e participa da transformação da cultura. A leitura é uma forma de ascender socialmente. O ato de ler, situação marcada pela trajetória de vida do sujeito-leitor, deve ser uma ferramenta essencial no campo educacional; como assevera Silva (2005, p.77), “educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes da cultura”. Ler é uma prática social que desenvolve a capacidade interpretativa leitora do sujeito; inserido em qualquer meio social. A pesquisadora Bethânia Mariani desenvolve um trabalho retratando a questão da leitura da/na Rocinha, buscando analisar quais as experiências e os materiais ligados ao hábito de ler que circulam naquele ambiente. Daí, consideramos a leitura uma forma de instrumento a ser utilizado na ressocialização, como veremos mais adiante.

Portanto, o objetivo central desta pesquisa consiste em investigar as atividades de leitura praticadas no Presídio de Igarassu, que possam servir de modelo para a universalização da leitura num amplo sistema carcerário. Para tanto, algumas ações são fundamentais:

- I - Identificar práticas individuais de leitura nos presídios;
- II – Analisar, com base nos depoimentos de professores e de detentos, a concepção de leitura que fundamenta as práticas de leitura desenvolvidas nesse ambiente;
- III - Identificar a presença de ambientes de fomento da leitura, tais como bibliotecas e salas de leitura;
- IV - Analisar os tipos e as formas de leitura no interior dos presídios, especialmente os gêneros mais circulantes;

Utilizaremos como referencial teórico autores que defendam a leitura numa perspectiva sociointeracionista, a qual considera que o processo de compreensão textual se constrói através da interação, numa relação TEXTO-SUJEITOS. Dentre os pesquisadores que adotam esta vertente da leitura estão Bakhtin, Koch, Antunes e outros.

Este trabalho identifica as práticas de leitura presentes no presídio de Igarassu. Com base nessas práticas, buscaremos investigar quais as estratégias empregadas a fim de conferir o que pode servir de modelo para a universalização da leitura naquela população. Para esse intento, o instrumento principal de pesquisa será a observação, por meio da qual registraremos, entre outras variantes: o perfil do leitor encarcerado, os tipos de leitura mais

presentes, a existência e as condições de biblioteca, de salas de leitura ou de grupos de leitura.

A escolha do referido ambiente carcerário deveu-se à possibilidade de demarcar as práticas de leitura em um presídio de pequeno porte, mas de significativa representatividade naquela região. Além disso, em se aventando a necessidade de entrevistas com detentos, a reconhecida e relativa tranquilidade do ambiente permitiriam tal investida. Em função da necessidade de especificarmos um corpus coerente de observação, tendo em vista as várias arestas que um trabalho de pesquisa em leitura possa suscitar, delimitamos o nosso microuniverso à população carcerária do Presídio de Igarassu, uma unidade do Sistema Carcerário do Estado de Pernambuco.

Utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, exploratória e que recorre aos critérios de análise qualitativa. A partir das observações, colhemos documentos como fichários, relatórios, livros diários de registro de alterações no presídio e demais documentos que pudessem demarcar a presença da leitura no referido ambiente, a partir dos quais procedemos às nossas anotações.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, fizemos um aprofundamento teórico acerca das três principais vertentes da leitura: a cognitivista, a sociointeracionista e a discursiva, expondo suas peculiaridades e contribuições no campo da lingüística. Para cada uma das concepções utilizamos, respectivamente, as teorias dos seguintes autores: Kleiman (1995; 2007), Kato (2007), Bakhtin (1999), Koch (2005), Antunes (2002; 2005) e Orlandi (2003; 2006). Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre a noção de letramento. Desenvolvemos a relação entre alfabetização e letramento, as várias definições deste vocábulo e a maneira adequada de avaliá-lo. Para tanto, utilizamos os estudos de Soares (1998), Costa (2000), Kleiman (1995; 2007), Marcuschi (2003), Kato (2007), Correa & Saleh (2007) e outros. No terceiro capítulo, fizemos uma descrição e análise dos instrumentos de coleta, intercalados com as reflexões sobre as práticas de leitura propriamente ditas, utilizando Solé (1998) como principal fonte teórica. Neste momento, foi necessária a montagem de gráficos e transcrições de respostas dadas pelos encarcerados acerca da leitura para avaliar de que modo o ato de ler pode ajudá-los no processo da ressocialização.

Nas considerações finais, apresentamos nossas descobertas e posicionamento frente aos resultados encontrados na pesquisa, deixando assim, uma contribuição para a construção de um novo modelo de ressocialização dos encarcerados através da leitura. Para

tanto, utilizamos autores consagrados no campo da lingüística, de fundamental importância para tornar esta dissertação relevante.

1. AS CONCEPÇÕES DA LEITURA

A leitura, principal fonte de conhecimento, é vista em nossa sociedade como um mecanismo complexo a ser ensinado, mas não impossível de ser apreendido. Ao ler um texto, o indivíduo desenvolve estratégias e mecanismos cognitivos que o ajudam no processo de compreensão. Quando ler é algo prazeroso, torna-se um hábito diário e de imensa importância para o crescimento intelectual e pessoal do leitor proporcionando-lhe uma reflexão e até uma mudança comportamental. Sendo assim, percebemos a importância de trabalhar, principalmente nas escolas, a leitura.

Ao lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, os professores devem ter em mente que repassar apenas as normas expostas pela Gramática Tradicional aos alunos, não irá prepará-los para agir nos vários meios sociais. Através do método tradicional de ensino, centrado na palavra, o contato do aluno com textos era pouco. O caráter dinâmico e dialógico da linguagem não era levado em consideração, então não se trabalhava os mecanismos de funcionamento da língua, mas sim a norma culta, como se houvesse uma maneira correta de falar e escrever, independente da situação comunicativa.

Ao perceber a dificuldade do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, BAGNO (*apud* BENCINI, 2003, p.49) afirmou que “só a leitura intensa permite conhecer os múltiplos recursos da língua e usá-los com eficiência, sem decoreba gramatiqueira”. Dominar as regras gramaticais não é dominar a Língua Portuguesa propriamente dita. Há infinitudes de recursos lingüísticos que não são abordados pelo ensino pautado na gramática tradicional. Todo cidadão, seja criança ou adulto, é capaz de apreender os aspectos da linguagem e saber utilizá-los no momento oportuno. De acordo com o gramático Evanildo Bechara (2002, p. 18), o ensino ideal da língua materna seria tornar os alunos “políglotas em sua própria língua”; só dessa forma eles estariam preparados para interagir adequadamente em qualquer situação comunicativa.

Sendo assim, o papel da leitura nas escolas torna-se fundamental para auxiliar os alunos a agirem ativamente na sociedade e prepará-los para tomarem decisões pautadas em seu senso crítico desenvolvido a partir do ato de ler. No entanto, para que a leitura sirva, realmente, como um elemento fundamental no processo de interação faz-se necessário definir o ato de ler. De acordo com Kleiman (2007, p.27),

o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um

texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo que seria possível explicitar.

Porém, poucas são as escolas que trabalham a leitura da forma como Kleiman propõe. Muitas utilizam o texto apenas como um pretexto para ensinar conteúdos estabelecidos pela gramática tradicional, transformando os alunos em mero reprodutores de normas e regras gramaticais, o que, de certa forma, acaba por dificultar a vida profissional desses jovens que buscam o primeiro emprego. Da mesma forma que muitos alunos ao concluírem o Ensino Médio são afastados do mercado de trabalho por não possuírem qualificação profissional adequada, os detentos, inseridos em outro meio social, precisam, após o cumprimento da sentença, ser ressocializados; tornar-se cidadãos úteis ciente de seus direitos e deveres.

Na tentativa de inseri-los no setor produtivo da sociedade, faz-se necessário um conjunto de políticas públicas eficazes; dentre elas a educação, que desenvolve as capacidades humanas visando à integração social do indivíduo. Fazendo parte do segmento educacional, a leitura é o método mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, uma vez que, segundo Kato (2007, p.124), estratégias cognitivas e metacognitivas são desenvolvidas na aquisição da leitura. De acordo com a autora,

estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

1.1. A concepção cognitivista

Aparentemente, acredita-se que o ato de ler é realizado automaticamente, utilizando-se apenas das estratégias cognitivas, entretanto, é fundamental considerar que as estratégias metacognitivas são capazes de tornar o leitor consciente dos recursos que ele utiliza no momento da leitura. O leitor tem um papel ativo diante do texto.

Antigamente, centrado na decodificação dos elementos gráficos, o ato de ler não levava em consideração a compreensão. O que de fato importava para os professores da língua materna era a fluência na leitura, que seria conquistada pela associação entre os símbolos gráficos e os símbolos fônicos. De fato, apenas a decodificação do texto não abarca as capacidades presentes no ato de ler. O primeiro passo para se chegar a

compreensão de um texto é utilizar o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento adquirido no decorrer de sua vida. O ato de ler é um processo de interação, uma vez que o leitor tem capacidade de relacionar seus vários níveis de conhecimento, sejam eles: lingüístico, textual, de mundo ou de outra natureza.

Dentre os conhecimentos acima, o lingüístico desempenha um papel fundamental no processamento textual. É através do conhecimento lingüístico que as palavras são percebidas em nossa mente para uma posterior significação. O domínio da gramática normativa e do léxico facilita na análise dos elementos coesivos, que são essenciais para a compreensão de um texto. É importante ressaltar que, através do conhecimento lingüístico, algumas inadequações textuais podem ser desfeitas e esclarecidas, como a ambigüidade, caso seja necessário. Já o conhecimento textual preocupa-se em analisar o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, ou seja, a estrutura textual propriamente dita.

Toda tipologia textual apresenta suas peculiaridades. Portanto, apesar de cada escritor organizar seu texto de uma forma diferente, alguns aspectos relacionados à estrutura tipológica são mantidos. Se analisarmos dois textos narrativos, veremos que, apesar das diferenças presentes entre eles, alguns elementos como narrador, espaço, tempo e outros aspectos serão relatados e que a característica central de ambos será a execução das ações; uma vez que todo texto narrativo caracteriza-se pela seqüência dos fatos. No entanto, composto pelos conhecimentos lingüístico e textual, só o conhecimento prévio não é capaz de desvendar tudo que um texto pode oferecer aos seus leitores.

Sendo assim, abordaremos agora o chamado conhecimento de mundo. Este conhecimento, também denominado de enciclopédico refere-se a toda bagagem teórica que o leitor adquiriu, formal ou informalmente, acerca do assunto discutido no texto. Quanto maior for o grau de familiaridade do leitor com o tema em questão, mais fácil será o diálogo entre os interlocutores. Então, se os mecanismos lingüísticos, textuais e enciclopédicos forem ativados durante o ato de ler a compreensão textual será eficaz, já que inferências, pressupostos e outros recursos da linguagem tornar-se-ão explícitos.

Ligados pelo texto, leitor e autor vêm-se obrigados a compartilhar conhecimentos para recriar o sentido de um texto. Há um esforço inconsciente e exaustivo, por parte do leitor, em busca da coerência textual. Para facilitar a busca da significação, objetivos e expectativas devem ficar claros antes de iniciar o ato de ler. É essencial que o leitor, além de ter em mente quais são seus objetivos com a leitura, parta do pressuposto de que todo texto possui uma função comunicativa e que cabe a ele desvendá-la. Por vezes, os gêneros

textuais – eventos sociais comunicativos – e seu meio de veiculação determinam qual deve ser o viés da leitura.

Nosso objetivo ao ler uma propaganda é diferente daquele quando lemos uma receita culinária, pois os mesmos foram escritos com propósitos diferentes, cabendo ao leitor analisá-los de maneira adequada. O texto publicitário tem como função primordial convencer o leitor de algo, de certa forma até apelativamente; já a receita culinária dá instruções ao leitor para o mesmo ser capaz de executar aquela dita ação. São os objetivos traçados pelos leitores que fazem cada um seguir um caminho distinto, mas chegarem ao mesmo ponto: a compreensão. Isso é possível devido à característica do texto como algo inacabado, o que obriga o leitor a agir ativamente formulando hipóteses que tornem possível o reconhecimento global dos recursos da linguagem utilizados.

A capacidade discutida acima, que tem como alvo o estabelecimento de objetivos na leitura, é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento desenvolvido com o passar dos anos através de uma reflexão sobre o próprio saber. Este tipo de capacidade apreendida pelo leitor é denominada de metacognição. Que, por sua vez,

se opõe aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tida como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam ideossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindignação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura (KLEIMAN, 2007, p.44).

Para processar as informações presentes num texto, faz-se necessário que o leitor reflita sobre o componente textual essencial a ser ativado para que o processo cognitivo ocorra de forma eficaz. Para tanto, o leitor deverá apoiar-se em dois elementos fundamentais: o extralingüístico e o lingüístico. Aquele é responsável por definir as normas que tornam um conjunto de palavras texto e este, por definir os mecanismos internos ao texto, já que cada texto possui uma estrutura peculiar e que é função do leitor ativar alguns mecanismos cognitivos que o leve a descobrir os recursos adotados pelo escritor para uma posterior significação. Todo texto é uma unidade semântica que precisa ser descoberta pelo receptor em potencial. Unidade esta formada por elementos que têm por função unir as diversas partes do texto. Eles ajudam na construção do significado global. Esses elementos, denominados de coesivos, visam garantir a articulação textual

estabelecendo referências entre os vocábulos utilizados pelo autor. No entanto, algumas vezes a cadeia coesiva não é suficiente para tornar o texto coerente.

É preciso analisar o processo total, desde a intenção comunicativa do emissor até as estruturas lingüísticas em que esta intenção se manifesta. Para compor esta cadeia coesiva, o autor utiliza pronominalizações, termos elípticos, dêiticos, reiteraões, conjunções, substituições e palavras do mesmo campo semântico. Por isso, um conectivo utilizado inadequadamente compromete a coerência do texto. Na tentativa de compreender os elementos lingüísticos utilizados pelo autor, o leitor ativa mecanismos inconscientes, automáticos que se repetem por diversas vezes durante o ato de ler. Esse mecanismo involuntário de inferência executado pelo leitor chamamos de estratégias cognitivas da leitura.

Esse comportamento sistematizado decorre de uma série de estratégias utilizadas pelo leitor em busca da compreensão textual. O primeiro deles seria a continuidade temática, que visa à interpretação de elementos seqüenciais interligados pelo mesmo campo semântico associado ao tema do texto; o que corrobora com o processo da inferência. Em seguida, há o Princípio da Canonicidade responsável pelas relações entre as ações e os argumentos, expondo idéia de causa e efeito, de continuidade, de oposições e outros aspectos. Após analisar as relações acima, o leitor vai em busca dos conectores para relacioná-los e estabelecer uma ordem, seja ela linear, ou não. Este mecanismo é denominado de Máxima de Antecedência.

No entanto, as regras acima citadas não são suficientes para a compreensão textual, uma vez que “as regras que regem as estratégias cognitivas funcionam não só a nível semântico, mas também a nível sintático, orientando o processo de segmentação” (KLEIMAN, 2007, p.53). Quando apenas os elementos do texto não são suficientes para compreendê-lo, é fundamental que o leitor busque elementos extralingüísticos que possam facilitar sua compreensão. Por fim, há o Princípio da Coerência que é responsável pela articulação decorrente do plano das idéias e conceitos. Neste momento, cabe ao leitor reunir idéias, informações e argumentos compatíveis entre si para obter um texto claro e coerente, reunindo informações relevantes e não contraditórias.

Vale lembrar, que os princípios até aqui discutidos referem-se tanto ao nível local – microestrutura, quanto ao nível temático – macroestrutura. Estes mecanismos ajudam a construir a progressão temática tornando a leitura mais fácil, levando o leitor a relacionar os parágrafos e associá-los. Como assevera Kleiman (2007, p.57):

Sem a reconstrução do tema, ou seja, sem a macroestrutura do texto que a depreensão do tema permite construir, os blocos de informação parecem desconexos, e a organização e hierarquização entre as diversas informações fica menos acessível.

Portanto, o ato de ler requer do leitor um papel ativo perante o texto. O leitor deve ir em busca de pistas que o levem a depreender as informações presentes e relacioná-las às diversas partes do texto que forma um todo. Inconscientemente, o leitor já faz este processo: compreende a microestrutura e busca relacioná-la à macroestrutura do texto. Ler é um processo de interação entre o leitor e o autor. Ambos são responsáveis pelo sucesso ou insucesso da compreensão textual. O leitor não recebe o texto pronto, acabado; pelo contrário, ele o constrói com a ajuda do autor, já que cabe a este deixar pistas para serem decodificadas por aquele, o qual avaliará como mais ou menos relevante as informações lá encontradas. Todo texto possui uma intenção comunicativa e cabe ao leitor reconhecê-la e posicionar-se criticamente frente às informações lá expostas.

1.2. A concepção sociointeracionista

Centrada na interação, a perspectiva sociointeracionista busca detectar as peculiaridades na própria atividade de construção dos sentidos na relação entre leitor e texto. Nesta vertente, o escritor e o leitor constroem, juntos, o sentido do texto. Cada indivíduo, por considerar a língua como dialógica, utiliza mecanismos estratégicos a fim de chegar à compreensão do texto. É devido a essa relação TEXTO-LEITOR que este se torna um coautor do texto e passa a desvendar processos inferenciais para uma posterior significação.

Um outro aspecto levado em consideração é a função que determinado texto executa na sociedade. Todo gênero textual tem uma finalidade pré-estabelecida pela sociedade. Assim sendo, identificar o gênero e a estrutura do texto facilitaria no processo semântico. O sentido de um texto não é algo que preexistia à interação; e sim, edificado na relação TEXTO-SUJEITOS, os quais são vistos como construtores sociais, uma vez que participam ativamente na construção do sentido de um texto, que é visto como o ponto de encontro entre os interlocutores. Todo texto, por mais simples que possa parecer, utiliza mecanismos lingüísticos que, para serem decodificados e posteriormente compreendidos (como os implícitos e pressupostos), torna-se fundamental considerar o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Esses participantes estão sócio-historicamente inseridos em uma dada situação, e por isso, o significado de um evento comunicativo deve ser construído a partir de uma relação entre o texto e a situação imediata em que os participantes estão envolvidos, ou seja, o contexto, que será detalhado mais à frente. Esta parceria entre o texto e o leitor inicia-se desde a produção do texto, propriamente dita, e finaliza com o extenso processo de compreensão. Ao redigir um texto, o escritor preocupa-se com o seu leitor em potencial e utiliza mecanismos que possibilitem o sucesso do evento comunicativo. Por isso, podemos afirmar que o texto só é concretizado com o movimento de leitura executado pelo leitor.

A compreensão mobiliza um enorme conjunto de saberes enciclopédicos que os interlocutores devem relacioná-lo ao evento comunicativo específico. Dessa forma, a coerência, antes vista como uma qualidade textual, passa a ser uma configuração veiculadora de sentidos proposta pelos interlocutores inseridos naquele ato comunicativo. É como afirma Geraldi (1991, p.9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”. Há todo um conjunto de ações que almejam um só caminho: a interpretação. Por isso, produtor e interpretador do texto convocam diversas estratégias sociocognitiva, interacional e textual a fim de estabelecer sentido entre as informações que estão sendo veiculadas. Este situado em contextos sócio-historicamente marcados pelos processos inferenciais e outros mecanismos da linguagem posteriormente citados.

Ao posicionar-se perante um texto, é fundamental que o leitor ultrapasse a mera recuperação dos sentidos isolados de cada vocábulo. Não adianta compreender o significado das palavras, se não souber relacioná-lo ao contexto comunicativo. A palavra não pertence apenas ao autor, o leitor, à proporção que dialoga com o autor através do texto, também é dono da palavra. Dessa forma, a característica dialógica da linguagem constitui pressuposto teórico fundamental na constituição das relações sociais dos interlocutores. Portanto, a linguagem deve ser concebida no espaço da interação humana, na medida em que ela produz sentidos numa dada situação concreta de uso, num determinado contexto sócio-histórico e ideológico. Essa interação entre o locutor e o ouvinte é subsidiada pela palavra, que segundo Bakhtin, comporta duas faces.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para algum. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em

relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113)

Considerando as concepções de linguagem e dialogismo de Bakhtin, é necessário levar os falantes a construir seu universo lingüístico como elemento essencial para refletir sobre fatos reais e ficcionais, já que cabe ao Sujeito escolher os enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos interacionais. Essa relação entre o Sujeito e a Linguagem ocorre de forma dinâmica. Sendo assim, o Sujeito não só interfere na Linguagem, conferindo-lhe freqüentemente sua marca pessoal com o objetivo de provocar efeitos de sentido particulares, como também é continuamente modificado por ela, na medida em que aquilo que ouve ou lê pode determinar mudanças em sua maneira de agir ou representar o mundo.

Todo texto é produzido com uma finalidade específica e cabe ao leitor percebê-la para, em seguida, encontrar uma unidade de sentido e tornar-se capaz de desvendar os segredos do texto. Para tanto, nota-se que a coerência – responsável pela unidade de intenção – “depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, como tudo o mais em relação à língua (ou relação à vida dos fatos sociais)” (ANTUNES, 2005, p.177). Dessa forma, percebe-se que apenas os elementos lingüísticos não são capazes de comandar por completo nossas atuações verbais. É necessário associá-los ao contexto comunicativo, às informações extralingüísticas e à pragmática. Por isso, conclui-se que “qualquer regra de coerência [...] exige componentes lingüísticos, mas exige também que se ultrapasse esse quadro lingüístico, para atingir todos os elementos que entraram na produção e na circulação do texto” (ANTUNES, 2005, p.181 / 182).

Visto apenas como o entorno verbal, ou seja, co-texto; o contexto, na perspectiva cognitivista, desempenha um papel fundamental na interpretação de um enunciado. O texto era estudado como uma combinação de frases, cuja coerência seria obtida pela reiteração dos elementos lingüísticos lá presentes. Em seguida, os pragmaticistas perceberam a importância de se considerar a situação comunicativa para se chegar à unidade de sentido. Dessa forma, a linguagem passa a definir-se “como atividade intencional e social [...] inserida numa determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH, 2005, p. 23). Assim, surge o contexto sociocognitivo, fundamental em uma interação verbal.

Atualmente, à luz da Lingüística Textual, o contexto abrange “não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores” (KOCH, 2005, p. 24), que se sobrepõem aos demais. São vários os conhecimentos ativados pelos interlocutores na interação verbal: o lingüístico, o enciclopédico, da situação comunicativa, o superestrutural, o estilístico; bem como o conhecimento oriundo de outros textos que perpassam nossa cultura, o intertextual. Um mesmo texto, se visto em diferentes contextos, terá interpretações diferentes; o que demonstra o fator crucial do contexto num processamento textual.

Ao redigir um texto, o escritor pressupõe que o interlocutor possui conhecimentos suficientes para alcançar a compreensão textual; por isso a existência de “lacunas” no texto para serem preenchidas pelo leitor através do contexto sócio-histórico-cultural em que os mesmo estão inseridos: produtor – texto – receptor.

De acordo com Freire (1986), o ato de ler compromete, logo no primeiro instante, o leitor com o texto e nessa relação há uma reciprocidade de doação; o texto doa-se ao leitor e vice-versa. O texto, como bem afirma Koch (2005), é o lugar de interação, em que os interlocutores se constroem e são construídos socialmente. Por isso, a interação TEXTO-SUJEITOS, explicitada anteriormente, é a principal responsável pela construção do texto; quer em termos de produção ou compreensão.

Enfim, o contexto abarca todas as propriedades de uma situação comunicativa desde a sua produção, compreensão até o funcionamento do discurso e suas peculiaridades.

Para que o processamento textual seja facilitado, quer na produção, quer na compreensão, é fundamental que os interlocutores desenvolvam algumas estratégias interacionais socioculturalmente determinadas. Trata-se de pôr em prática o estudo desenvolvido por Grice (1975) em sua Teoria dos Atos de Fala, que se preocupa em atingir os três elementos fundamentais num ato comunicativo: autor – texto – leitor. Dessa forma, mal-entendidos são evitados com mais facilidade e a compreensão realmente flui com mais naturalidade. O truncamento de informações, muito comum no processo de interação, passa a ser quase inexistente, uma vez que os interlocutores compartilham, ao menos em parte, o mesmo conhecimento de mundo, essencial no momento da compreensão textual.

A competência sociocomunicativa dos interlocutores exercita nossa capacidade metatextual, uma vez que estamos em contato direto com os textos que permeiam a vida cotidiana. Através de sua competência textual, o produtor é capaz de distinguir os diversos

gêneros textuais que permeiam nossa sociedade, bem como sua estrutura pré-fixada. Toda situação comunicativa, seja formal ou informal, é determinada por um gênero, o qual é escolhido pelos interlocutores em função dos parâmetros do evento que guiam a ação estabelecendo a relação meio-fim. Por isso, a escolha do gênero deve ser feita observando três aspectos: objetivos visados, lugar social e papéis dos envolvidos no referido processo de comunicação. Apesar dos gêneros possuírem suas especificidades, é importante salientar que o produtor tem o poder de adaptá-lo, de adotar um estilo próprio visando os objetivos que pretende alcançar. Como retrata Koch (2005, p.62), o texto, seja oral ou escrito,

se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de “desencontros” entre o dito e o não-dito (mismatches, cf. Dascal & Weizman, 1987; Weizman & Dascal, 1991), tudo isso por meio de inferenciamentos que exigem a mobilização de seus conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências.

Sendo assim, a construção do sentido não se fará de forma linear, e sim, numa progressão textual observando as diversas informações textuais e/ou extratextuais. Para interpretar as expressões que compõem o texto, não basta apenas localizar um segmento lingüístico ou um objeto peculiar do mundo, mas, através dos conhecimentos lingüístico e de mundo, manter uma ligação entre o dito e o não-dito. O processamento textual é uma atividade sócio-cognitivo-discursiva orientada pela alternância de dois movimentos principais: projetivo – para frente – e retrospectivo – para trás. É necessário interligar as informações que estão sendo veiculadas, seguindo as trilhas deixadas pelo produtor do texto. Por isso a progressão textual é um exercício extremamente complexo que exige do leitor muita habilidade para que este possa lidar facilmente com o freqüente acréscimo de informações e com os recursos utilizados pelo autor, como alusões, inferências, pressupostos, ambigüidade, intertextualidade e outros.

Através da progressão temática, a construção do sentido do texto é garantida, já que esta se realiza, também pela utilização de expressões pertencentes ao mesmo campo semântico, fenômeno coesivo conhecido com contigüidade. Ao percebermos os elementos coesivos presentes num texto, é necessário, para interpretá-los, observar a que outra expressão ele está se referindo para, posteriormente, formarmos, mentalmente, uma cadeia

coesiva seqüencial e, dessa forma, garantir a continuidade temática. É um jogo de raciocínio lógico-semântico, essencial no ato de ler.

O leitor, através do contínuo e cíclico processo de progressão e retroação, anteriormente citados, é capaz de garantir a continuidade de sentido de um texto, estabelecendo um dos princípios da textualidade conhecido como coerência, a qual “se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional” (KOCH, 2005, p. 150). De acordo com a Lingüística textual, todo texto, oral ou escrito, requer do produtor e do leitor ações lingüísticas, cognitivas e sociais. Como define KOCH,

os textos não são apenas meios de representação e armazenamento (arquivos) de conhecimento – portanto, não são apenas “realizações” lingüísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos – mas sim formas básicas de constituição individual e social do conhecimento, ou seja, textos são lingüística, conceitual e percentualmente formas de cognição social (2005, p. 155).

Por isso, o texto deve ser visto como uma atividade complexa de interação, e sobretudo, construção social de conhecimento e linguagem.

De acordo com Koch (2005), os articuladores textuais, responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais estabelecido pelos recursos lingüísticos, podem desempenhar três papéis: ligar elementos de conteúdo, estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala e desempenhar, no texto, funções de ordem metaenunciativa. Por isso, os articuladores textuais são divididos em três classes, de acordo com os objetivos que pretendem alcançar: os de conteúdo proposicional – indicam as relações lógico-semânticas e espaço-temporais; os enunciativos ou discursivo-argumentativos – encadeiam atos de fala diferentes, introduzindo entre eles relações discursivo-argumentativas; e os metaenunciativos – comentam a própria enunciação.

1.3. A concepção discursiva

Centrada na historicidade, a perspectiva discursiva está associada à idéia de que o sujeito e os sentidos estão determinados histórico e ideologicamente. Por isso, o aspecto primordial da análise do discurso é abordar os processos de constituição do elemento

lingüístico, da produção, e não apenas do produto, o que nos leva a considerar a linguagem como trabalho, fruto da interação dos fatores posteriormente citados. O estudo da linguagem não pode estar dissociado da sociedade que a produz, pelo contrário, linguagem e sociedade devem estar sempre em consonância, lado a lado, uma vez que o sujeito não se apodera da linguagem num momento individual, e sim, social.

A vida intelectual do leitor está diretamente interligada aos modos e efeitos de leitura de cada época e nível social, o que interfere significativamente no ato de ler. O sujeito-leitor possui suas peculiaridades e sua própria história que deve ser levada em consideração no processo da compreensão textual. A leitura, à luz desta perspectiva, é analisada observando como o texto produz sentidos, o qual passa a ser considerado “um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” (ORLANDI, 2003, p.11). O texto não é um conjunto de frases isoladas em si mesmo, com o sentido definitivamente exposto pelo produtor; e sim, uma colcha de retalhos em que se é possível estabelecer unidades discursivas entre as partes do texto.

Não se analisa mais o sentido do texto, não há propriamente um sentido único, exclusivo, que fica à espera apenas do leitor para apreendê-lo; por isso a organização textual, em si mesma, já não é mais levada em consideração. Enfim, a produção da leitura é um processo que pode ser ensinado, aperfeiçoado; “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2006, p.9). Tomar o texto apenas como objeto para uma posterior interpretação é perdê-lo em sua historicidade, e conseqüentemente, significância. Esta historicidade pode ser em nível do texto, do ato de ler e de sua produção. O que nos leva a considerar a leitura como “momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante” (ORLANDI, 2006, p.10).

Todo texto, desde a sua produção, apresenta um leitor virtual, construído hipoteticamente pelo autor, a quem se direciona o texto; o qual, de acordo com Orlandi, pode tornar-se seu “cúmplice” ou “adversário”. Dessa forma, no momento em que o leitor real – indivíduo que realmente executa o ato de ler - apodera-se do texto, já encontra um leitor pré-determinado, com quem é obrigado a dialogar. A relação primordial no processo de leitura é justamente esse jogo entre os leitores virtual e real, esta é a verdadeira atividade interacional do ato de ler.

O processo de significação textual não está na ligação entre leitura e sentido, mas na relação sujeitos e sentidos que se efetiva simultaneamente, de acordo com a relação

existente entre os leitores virtual e real que constitui um dos elementos da situação da leitura. Um outro aspecto que deve ser analisado no contexto são os diferentes modos de leitura que se estabelecem pelos objetivos pretendidos pelo autor durante suas condições de produção.

Nessa relação – autor, leitor, texto – como afirma Orlandi (2006), é preciso observar atentamente três aspectos que não condizem com a leitura na perspectiva discursiva; são eles: autor que pode tudo, leitor que sabe tudo e texto que nada omite. Vários são os aspectos envolvidos nas condições de produção da leitura discursiva, entre eles estão as posições histórica e socialmente estabelecidas – momento em que o lingüístico e o ideológico se entrelaçam – a incompletude – deve-se considerar aquilo que não está explicitamente citado, a infinidade de sentidos possíveis; ou seja: as entrelinhas, os pressupostos, os implícitos, os intertextos; - e as relações de poder – lugar social ocupado pelos interlocutores, produtor e leitor. De acordo com Orlandi (2006, p.18),

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que se chama relação de forças no discurso.

Então, a noção de leitura defendida pela análise do discurso defende que esta seria um complexo e demorado trabalho intelectual, quer do produtor ou leitor; o que se opõe, totalmente, à perspectiva cognitivista que aborda apenas o caráter técnico e imediatista do ato de ler. O teórico, ao centralizar a leitura apenas sob o aspecto da lingüística, de acordo com Orlandi, estaria cometendo o reducionismo lingüístico, por defender que o texto tem um sentido, restando ao leitor apenas apreendê-lo. Dessa forma, o leitor resume-se a reproduzir um modelo de leitura estático, unívoco, e perde sua principal característica, a dinamicidade.

O processo da leitura nada mais seria do que a simples decodificação e absorção de informações através da linguagem, como se esta servisse apenas para este fim. O texto seria apenas um produto pronto, acabado, totalmente independente de seu leitor; diferindo-se da abordagem da análise do discurso – “que ao considerar a linguagem como mediadora entre o homem e sua realidade natural e social” (ORLANDI, 2006, p.38) - afirma que a leitura é, simultaneamente, um processo lingüístico, social e pedagógico. São três aspectos

que se entrelaçam no momento em que o leitor real está em contato com os sujeitos, a ideologia e os diferentes tipos de discursos através do texto. Dentre os elementos anteriormente citados como essenciais no processo de interpretação, Orlandi expõe a distinção entre duas leituras: parafrástica e polissêmica, ambas presentes na produção da leitura. A primeira seria responsável pela repetição das informações veiculadas pelo autor; a outra consistiria em atribuir os múltiplos sentidos que um texto possa vir a ter.

Enfim, todo leitor, no processo de compreensão de um texto, “traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (ORLANDI, 2006, p. 38). A leitura deve ser realizada considerando as condições sócio-históricas já determinadas desde o momento da produção textual; por isso podemos fazer duas afirmações: que a variação dos sentidos relaciona-se com o contexto de sua utilização e que todo texto relaciona-se com um outro, o que acaba por direcionar os sentidos a serem atribuídos, seria o fenômeno da intertextualidade.

No processo de compreensão, é fundamental considerar que toda leitura e todo leitor tem sua história de leitura, pois, “as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível” (ORLANDI, 2006, p. 43). Para alcançar a significação, as histórias das leituras do texto e do leitor devem dialogar entre si. Essas histórias se fundem e ocorrem simultaneamente. O ato de ler é uma atividade de produção de sentidos em que considerar a formação discursiva dos sujeitos envolvidos num determinado ato comunicativo que interagem entre si é essencial. O texto - uma unidade de linguagem - por ser atravessado por várias posições do sujeito, pode ter tantos sentidos quanto possam ser efetivados pelo mundo. Essas posições do sujeito são reflexos das várias formações discursivas existentes. Todo texto possui marcas que confirmam, implícitas ou explícitas, a ligação entre o sujeito e a linguagem. Mesmo que estas marcas sejam encontradas diluídas no discurso, elas são os mecanismos discursivos de caráter ideológico fundamental para atingir-se à compreensão textual à luz da análise do discurso.

Para se analisar um discurso, é preciso consideramos os processos de sua produção, pois todo discurso visa garantir a estabilidade de uma determinada representação, que pode ser exterior até a própria realidade. Para tanto, é preciso assegurar a coerência da representação evitando a contradição e colaborando com a construção da unidade temática. Este princípio da textualidade é garantido pelos elementos coesivos e por outros recursos lingüísticos e extralingüísticos. Como analisou Orlandi, para atingir a completude da

representação, do seu dizer, é fundamental estabelecer um movimento cíclico, observe: o sujeito se relaciona com o texto, que por sua vez relaciona-se com o discurso, que gera uma formação discursiva; a qual se torna responsável pela transparência textual. Sendo assim, o ciclo acima confirma que a construção da unidade do discurso e da identidade do autor é o modo de alcançar as formações discursivas que permeiam o texto.

Na análise do discurso, as posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos determinam o sentido que deve ser dado a cada expressão. Portanto, as palavras adquirem seu sentido de acordo com a formação discursiva em que foram proferidas. É esta formação que atribui ao sujeito identidade e sentido. A relação entre discurso e sujeito é mediada pela liberdade do sujeito e responsabilidade do autor. Ao analisar um texto, o leitor deve, primeiramente, colher o máximo de informações históricas, sociais e culturais da produção textual, para, em seguida, mergulhar nas informações veiculadas no texto, bem como seus recursos utilizados para sua organização.

Dentre os mecanismos discursivos utilizados num texto está a construção do efeito-sujeito, recurso que põe o sujeito como origem de seu dizer e concebe o sentido como transparente. O sujeito torna-se um ser autônomo na constituição do sentido e, conseqüentemente, na construção da unidade textual. Entretanto, esta autonomia é questionada pela perspectiva discursiva, que relativiza a função da intenção, a qual seria autônoma e determinaria a organização do texto. Por isso, os aspectos essenciais do funcionamento discursivo são as intenções. Enfim, com assevera Orlandi (2006, p.70-71),

as diferentes posições do sujeito correspondem a diferentes formações discursivas que, por sua vez, se configuram pelas diferentes relações que estabelecem com a ideologia. Desse modo, as diferentes formações discursivas indicam que o sujeito é ideologicamente heterogêneo (e muitas vezes, mesmo, contraditório) e, conseqüentemente, mostram também que um texto não funciona compactamente em relação à ideologia. No entanto, a formação dominante que rege as diferentes posições do sujeito no texto propicia-lhe unidade.

A análise do discurso, em relação à organização texto, tem por função desvendar como a unidade textual se constrói com base no processo de produção do sentido e do sujeito, que se apresenta de várias maneiras num mesmo espaço textual. Por isso, podemos afirmar que a heterogeneidade é a característica fundamental do universo discursivo. Pela relação do sujeito com o seu discurso ser complexa, a mesma não pode ser analisada de forma mecânica, impensada. É preciso avaliar as condições de produção da leitura e da escrita do texto com o máximo de detalhes possível. O sujeito, um dos elementos dessas

condições, está inserido no texto que produz de diferentes maneiras, as quais correspondem às várias representações que informam as suas diversas funções enunciativo-discursivas. Dentre as funções executadas pelo sujeito, está a de autor, que seria o centro da coerência do discurso. Ele assume o papel que o EU executa na posição de produtor de linguagem. Entretanto, esse sujeito, denominado por Pêcheux (1997) de “forma-sujeito”, apenas retoma sentidos predeterminados e relatados nas diversas formações discursivas. A essa forma-sujeito se impõe, simultaneamente, duas características: autonomia e responsabilidade. Ele tem a total liberdade de criar qualquer coisa, desde que respeite as regras impostas pela linguagem. Por isso, a relação do autor com a linguagem exige do mesmo:

coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, não-contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (ORLANDI, 2006, p. 78-79).

Dessa forma, o sujeito torna-se visível, capaz de ser facilmente identificado. Para que o sujeito coloque-se na posição de autor, é necessário que ele estabeleça uma relação entre a exterioridade e sua própria interioridade. Assim, ele formará sua identidade e desempenhará sua função de autor, dominando os mecanismos discursivos propostos pela linguagem. Além de o sujeito executar a ação de autor, ele também efetua a função de enunciador que pode ser representado de várias maneiras, ocupando as várias posições sociais. Por cada posição desta retratar um enunciador, um texto pode possuir diversos enunciadores, por isso não é atribuído a ele a responsabilidade do texto, e sim ao autor.

A teoria do discurso, preocupada com os procedimentos de constituição dos fenômenos lingüísticos, aborda os processos de significação a partir da determinação histórica, abrangendo diversas condições, entre elas, o contexto histórico-social e ideológico. Devido a estas condições pré-estabelecidas pela análise do discurso, acreditou-se que um texto poderia adquirir múltiplos sentidos. Entretanto, ao analisar o funcionamento social da linguagem, percebeu-se que esta era regulada pelas situações do próprio uso e que poderia ter apenas um sentido. Essa duplicidade da linguagem é fruto dos contínuos processos de polissemia e paráfrase, citados anteriormente. Este, apesar de críticas, sustenta-se no aspecto convencional da linguagem, responsável pelas suas normas e regras. Aquele, mais prestigiado pelos teóricos, está pautado nos vários sentidos que uma mesma enunciação pode adquirir, solidificando, assim, a ação do dizer.

Ao ler um texto é indispensável analisar o contexto sócio-histórico em que ele está inserido. Toda leitura tem uma história que definirá a previsibilidade das leituras cabíveis ao determinado texto. Para tanto, parafraseando Orlandi, faz-se necessário refletir sobre dois aspectos, são eles: os sentidos que fluem de acordo com as situações de uso do texto e a relação que o texto em análise possui com outros textos. Por isso, os fatores acima restringem o número ilimitado de leituras que um texto possa oferecer e confere-lhe um sentido que passa a ser considerado legítimo para aquela leitura. Outro fator capaz de delimitar ou alargar o processo da compreensão textual é o aspecto histórico das leituras feitas pelo leitor. No entanto, é preciso tomar cuidado para não recorrer ao erro de que todo texto é fechado em si mesmo e por isso autosuficiente. Essa previsibilidade no ato de ler não deve ser entendida como o constituinte determinante desse processo, e sim, como um dos componentes das condições de produção da leitura, na qual “os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas” (ORLANDI, 2006, p. 95).

A leitura, na perspectiva discursiva, deve ser analisada visando dois objetivos: externo e interno. Este, por sua vez, busca compreender o funcionamento da compreensão no domínio do discurso; já aquele tenta problematizar os processos de produção da leitura aos que trabalham com a língua materna. O ponto fulcral da produção de sentidos está em como ocorre a relação, durante a leitura, entre o que se diz e o que se compreende. Os sentidos de um texto são criados, produzidos, “construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários” (ORLANDI, 2006, p. 103). Os sentidos possuem um passado que o ajuda a projetar um futuro; por isso não pertencem nem ao autor, nem ao leitor. Eles são frutos da troca de linguagem.

A função enunciativo-discursiva desempenhada pelo leitor reflete um sujeito determinado historicamente pela sua ordem social. Para o analista do discurso, no momento da produção da linguagem têm-se os efeitos de sentido entre os interlocutores, e não a simples transmissão de informações. Daí surge o fenômeno denominado de efeito-leitor, o qual está diretamente associado à posição que o sujeito ocupa naquele evento comunicativo, bem como a sua historicidade. Dentre as funções que o sujeito pode ocupar – alocutário, destinatário e leitor – esta seria a mais determinada pelo contexto social, visto que é ele “que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico” (ORLANDI, 2006, p. 104). No entanto, é fundamental que este sujeito

seja um ser individualizado, de fácil identificação, passível de controle. Na análise do discurso, “o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social” (ORLANDI, 2006, p. 109).

Pelo sujeito poder apresentar-se em várias posições, o texto torna-se uma colcha de retalhos composta por diversas formações discursivas; as quais são responsáveis pela construção do sentido do texto. O sentido de uma expressão está diretamente associado ao processo social-histórico em que foi produzida e à posição ideológica ocupada pelos sujeitos.

Dessa forma, ao ler um texto, percebe-se que há pontos de entrada e de fuga que direcionam a construção dos sentidos. Segundo Orlandi (2006, P.114),

Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. Há diferentes posições do sujeito-leitor.

Então, o resultado dessa afinidade entre o sujeito-leitor e a historicidade do texto dá origem aos pontos de entrada e o caminho histórico do leitor em relação ao texto, aos pontos de fuga. Para atingir a compreensão através da análise do discurso, a historicidade é primordial. Compreender um texto não é apenas torná-lo inteligível ou interpretável, mas sim, atribuir-lhe sentidos observando o processo de significação na dada situação comunicativa. A compreensão é constituída pela crítica e pela reflexão. Enfim,

a análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (ORLANDI, 2006, p. 118).

Dentre as três perspectivas de leitura acima descritas – cognitivista, sociointeracionista e discursiva - utilizaremos os apontamentos teóricos da sociointeracionista para aprofundar as práticas de leitura presentes na população carcerária, uma vez que o meio social influencia diretamente no ato de ler daquelas pessoas. Acreditamos que, naquele ambiente de exclusão, a leitura pode tornar-se uma forte aliada

no processo de ressocialização daqueles que, por diferentes motivos, foram privados do seu maior direito perante a Constituição Brasileira - a liberdade.

2. O LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

2.1. Aspectos divergentes e peculiares da alfabetização e do letramento

Para abordarmos a questão do letramento é fundamental diferenciá-lo, primeiramente, do termo alfabetização. Quando surgiu a palavra letramento nos textos acadêmicos, em 1986, introduzida por Mary Kato (*apud* SOARES, 1998, p.15), houve um grande estranhamento por parte da comunidade acadêmica. Com isso, teóricos resolveram descobrir a origem da palavra para, em seguida, defini-la. Muitos não conseguiam diferenciar as ações de alfabetizar e de letrar. Com o passar do tempo, este impasse foi solucionado. Vários escritores, entre eles Kleiman, Marcuschi, Soares, Signorini, Costa dedicaram-se a analisar o novo fenômeno referente aos usos da linguagem: o letramento¹.

De acordo com Soares (1998, p.47), a alfabetização seria a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e o letramento seria o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Estas definições nos apontam a uma única conclusão: é preciso alfabetizar letrando; dessa forma, o indivíduo além de apreender-se da parte técnica da leitura e da escrita, saberá interagir nos vários segmentos da sociedade. Ele desenvolverá habilidades e comportamentos que o ajudarão a incluir-se em sua sociedade. Enfim, o indivíduo irá inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita e o processo de ensino-aprendizagem, construído pelos participantes do evento comunicativo, ocorrerá de maneira eficaz.

No entanto, a definição dada acima a respeito de letramento é apenas mais uma em meio a tantas. É difícil haver um consenso dos teóricos em torno de uma só base conceitual. Um outro fator problemático refere-se a saber quais critérios devem ser investigados para medir o letramento de um indivíduo, bem como o local adequado para fazê-lo. De acordo com Soares (1998), os três fatores acima seriam os princípios do problema relacionado ao letramento e que ela buscará respaldos teóricos para estruturar a discussão dessas questões ideológicas e políticas que subjazem à alfabetização e ao letramento.

Devido à imensidão de habilidades e funções sociais que o letramento abarca, torna-se quase impossível reuni-las em uma só definição. É algo bastante vasto e por isso, muitas definições abrangem apenas um dos aspectos relacionados ao letramento. Este, por sua vez, centra-se em duas dimensões: individual e social. Nesta, o letramento é analisado como um fenômeno cultural; naquela, como característica pessoal.

¹ O termo é novo no Brasil. O fenômeno remonta à invenção da escrita.

Inicialmente, para aprofundarmos o estudo à luz da perspectiva individual do letramento é essencial perceber que este abrange duas atividades fundamentalmente distintas: ler e escrever. Este é o primeiro passo para definir letramento: considerar a leitura e a escrita como duas categorias de um mesmo processo acadêmico, apesar de suas peculiaridades, as quais também precisam ser levadas em consideração. Só o ato de ler na concepção individual de letramento já é capaz de desenvolver no indivíduo habilidades lingüísticas e psicológicas a fim de interpretar um texto. Além da habilidade de decodificar o código, outras vêm sendo monitoradas, como

a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsão iniciais quando necessário (SOARES, 1998, p.69).

As habilidades acima citadas podem ser aplicadas em diversos gêneros textuais de acordo com a situação comunicativa dos falantes. Como na leitura, a escrita também apresenta suas especificidades, dentre elas, está a de relacionar unidades de som ao código lingüístico. Por isso, a língua escrita envolve desde a fala até as mais complexas organizações sintático-semânticas da língua materna. Neste percurso, várias habilidades são desenvolvidas, como

a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 1998, p.70).

Assim como na leitura, o indivíduo irá utilizar-se das ferramentas apontadas acima para redigir o gênero textual que lhe for conveniente no dado evento comunicativo. Seja numa situação formal ou informal. Por isso, é difícil manter um critério de seleção que possa separar os indivíduos em dois grupos: letrados e iletrados. Seu desempenho quer na leitura, quer na escrita depende da intenção do propósito comunicativo dos interlocutores, o que é uma variável contínua. No entanto, se olharmos apenas a dimensão individual do letramento, teremos os seguintes conceitos apresentados em 1958 pela UNESCO: pessoa letrada “consegue ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a vida

cotidiana”, pessoa iletrada “não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana” (*apud* SOARES, 1998, p.71). Percebe-se que são duas definições imprecisas, vagas, já que o sentido de compreensão não é esmiuçado. O que seria uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana? Na realidade, não se trata de conceitos, e sim, de duas idéias dicotômicas, opostas entre si, relacionadas à condição de ser ou não ser letrado.

Já os teóricos que vêem a perspectiva social do letramento tendem a considerá-lo uma prática social em que o indivíduo utiliza as práticas de leitura e escrita num contexto determinado socialmente. Entretanto, se o indivíduo possui apenas as habilidades de ler e escrever, mas não sabe utilizá-las perante as exigências sociais, pode-se dizer que este seria considerado uma pessoa funcionalmente letrada. Este indivíduo teria apenas as mínimas capacidades necessárias para sobreviver numa sociedade letrada, em que a necessidade de habilidades de letramento é algo constante.

O domínio do letramento pode levar um indivíduo ao progresso social e individual, já que ele seria responsável por produzir grandes feitos: “desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 1998, p. 74). Este aprofundamento teórico acaba por aproximar os laços entre a sociedade e o letramento, que passa a definir-se como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 74/75).

Com relação ao uso social da leitura e da escrita, pode-se perceber que há duas concepções de letramento, denominadas: modelo autônomo e modelo ideológico; ambos teorizados por Street (1984, *apud* COSTA, 2000). A principal característica do primeiro modelo consiste em considerar a escrita como um produto completo em si mesmo, dissociado do contexto de produção, em que a interpretação não dependeria das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, mas sim, estaria determinada pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. Daí surgem três peculiaridades deste modelo – a dicotomia entre a oralidade e a escrita, a relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo e a supervalorização da escrita e, conseqüentemente, dos povos que a dominam.

A perspectiva estruturalista da linguagem retratava a fala e a escrita como eixos totalmente opostos, que não possuíam nenhuma relação entre si. Dessa forma, a oralidade

era vista como informal e sem planejamento e a escrita, como formal e planejada. No entanto, a partir dos estudos de Bakhtin percebeu-se que a linguagem, independente de sua modalidade, era de caráter polifônico, dialógico, resultado de várias vozes. Esta perspectiva dialógica da linguagem foi essencial para perceber que a oralidade e a escritura devem mesclar-se, interagir entre si, de acordo com o seu propósito comunicativo.

Ao analisar a ligação entre o ato de escrever e o desenvolvimento cognitivo, percebe-se que o sujeito, de acordo com o uso que ele faz da escrita, é o responsável por definir o tipo de habilidade cognitiva a ser utilizado, o qual, segundo o modelo autônomo de letramento, é fruto da escolarização; pois só os indivíduos escolarizados demonstram capacidades para resolver tarefas denominadas de abstratas, como memorização, categorização, classificação e outras. Os sujeitos privilegiados pela escola possuem uma capacidade maior para verbalizar o conhecimento do que os grupos não-escolarizados. Esta visão preconceituosa acabou criando duas espécies diferentes de indivíduos na sociedade: aqueles que dominam a leitura e a escrita e aqueles que não as dominam, ficando assim, à margem da sociedade.

À aquisição da escrita é atribuído o poder transformador das habilidades cognitivas. O poder deliberado exercido pela escrita se fundamenta no argumento de que possuí-la permite ao sujeito dedicar suas faculdades mentais às atividades abstratas, superiores. A escrita é absolutamente valiosa por aumentar a capacidade intelectual do indivíduo ou grupo. Esta teoria está fundamentada no seguinte aspecto: os processos mentais orais são tradicionais, mais simples, voltados para os aspectos vitais da condição humana; já os processos mentais da escrita possuíam um caráter inovador, complexo, centrado na vida psicológica interna ao ser humano. No entanto, quem detinha a escrita eram apenas os indivíduos escolarizados, situados no topo da hierarquia social, daí a supervalorização da escritura em relação à oralidade. O saber ler e escrever eram dados a poucos, aos que eram privilegiados socialmente.

Ao expor as peculiaridades do modelo autônomo de letramento, foi possível perceber uma falha neste arquétipo, que “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p.38).

Já o modelo ideológico defende que todas as práticas de letramento, além de serem aspectos da cultura, são também estruturas de poder numa sociedade. De acordo com o contexto, as práticas de letramento mudam. Este seria o princípio do modelo ideológico, o

qual não deve ser visto como uma negação dos estudos realizados pelo modelo autônomo. Cada um contribuiu, ao seu modo, com o desenvolvimento da noção de letramento. O modelo ideológico, quando adotado nas escolas, é uma excelente oportunidade de continuação do aspecto lingüístico dos alunos sociabilizados por grupos ditos escolarizados. Mas, este modelo deixa de ser eficaz se as crianças não fizerem parte desse grupo majoritário.

Em cada ambiente e/ou comunidade, de acordo com a situação econômica, social, acadêmica dos interlocutores, as práticas de letramento são diferentes. O evento do letramento apresenta a escrita como unidade de análise essencial para a compreensão, seja com relação aos participantes ou aos processos de interpretação do texto. Isso mostra que o evento do letramento está associado ao nível de escolarização dos interlocutores e que deve ser valorizado por mais simples que possa parecer.

Dentre as concepções de letramento, aquela que tem como ponto central a escrita, acaba sendo privilegiada nas escolas durante as aulas da língua materna. Os textos orais são trabalhados esporadicamente e suas peculiaridades não são analisadas. No entanto, sabemos que apenas a escritura não é capaz nem de envolver todos os recursos lingüísticos e extralingüísticos de uma língua, nem de fazer parte das infinitas situações comunicativas dos falantes. O processo de ensino-aprendizagem deveria abranger essas duas modalidades da língua, mostrando aos falantes os aspectos lexicais e sintáticos que as diferenciam, bem como suas situações de uso. Isso prova que a falha no ensino da língua materna não está restrita aos professores e ao currículo escolar, mas sim aos aprofundamentos teóricos que subjazem o evento do letramento. A aquisição da escrita deve ser vista como uma prática discursiva em que o indivíduo seja capaz de analisar criticamente a realidade social que o cerca e de exercer seu papel de cidadão.

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante (KLEIMAN, 1995, p.48).

A citação anterior comprova que os encarcerados, apesar de terem agido erroneamente perante a sociedade, podem capacitar-se para retomar as suas funções de cidadão. Para tanto, a percepção dada ao letramento precisa ser revista, reformulada. Assim, os encarcerados e outros excluídos terão uma nova oportunidade de provar que são indivíduos capazes de viver em harmonia com as leis que regem a sociedade. O modelo de

letramento autônomo pode reproduzir-se tanto na fala de uma pessoa escolarizada, como médicos, advogados, como também em pessoas consideradas analfabetas, visto que ambos estão inseridos numa sociedade letrada, embora o nível de letramento seja diferente para cada um dos casos.

Dentre os dois modelos de letramento apresentados percebe-se que o ideológico, por considerar a pluralidade e a diferença social, é o modelo elementar para uma nova construção de contextos de aprendizagem, em que o limite de cada indivíduo seja respeitado. Um outro fator fundamental a ser observado é que o desenvolvimento da linguagem escrita de um indivíduo depende do nível de letramento de todas as instituições sociais que o rodeiam.

No século XIX, teóricos perceberam que o processo de alfabetização era feito de forma mecânica, centrado apenas na decodificação do código lingüístico. Este mecanismo não ajudava os indivíduos a desenvolverem habilidades que os fizessem agir perante a sociedade. O ato de ler e escrever era uma habilidade individual e não uma prática social. Esta concepção de alfabetizar concebia o texto como um produto completo, totalmente desassociado do contexto social; o que justificava o fracasso escolar com relação à Língua Portuguesa. Para reverter este quadro, percebeu-se a necessidade de considerar o contexto social da comunicação, bem como as práticas discursivas dos interlocutores. Assim, a alfabetização perde espaço para o letramento – uma atividade social, centrada na relação entre o conhecimento cultural e a atividade de leitura e escrita; desenvolvida “em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos” (JUNG *apud* CORREA & SALEH, 2007, p.90).

A interação do indivíduo com o texto não pode ser vista como um mecanismo unilateral de exploração de sentidos; e sim, um ato social, em que se considera até as identidades sociais desempenhadas pelos interlocutores. Dessa forma, os significados sociais do texto serão analisados. A leitura não deve centrar-se na concepção estruturalista – retratando apenas a sonorização de um símbolo escrito; mas, “como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los” (SAVELI *apud* CORREA & SALEH, 2007, p. 111/112).

Do ponto de vista do letramento, a leitura deve ser entendida como prática social, em que o leitor busca compreender a realidade e situar-se na vida social. Para que esta

concepção seja efetivada, é necessário levar em consideração dois aspectos: os procedimentos didático-pedagógicos e as orientações que sustentam as práticas de leitura em sala de aula. No entanto, este processo não pode envolver apenas os professores, e sim, toda a comunidade escolar e seu meio social. Não se trata apenas de verificar o método utilizado pelo professor na tentativa de formar leitores; mas de analisar o comportamento do educador em relação a sua prática pedagógica. “A leitura só pode se desenvolver e generalizar no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural” (SAVELI *apud* CORREA & SALEH, 2007, p. 121), que deve ser proporcionado, primeiramente, pelo professor. O ato de ler é uma atividade complexa produtora de sentidos, muitas vezes não pretendidos e, portanto surpreendentes. A leitura oferece uma pluralidade de significações que são construídas pelo leitor, através dos indícios deixados no texto pelo autor. O sentido de um vocábulo deve ser, impreterivelmente, associado ao seu contexto de uso, visto que as palavras podem modificar o sentido e vice-versa.

Ao considerar o texto como unidade que materializa discursos, percebe-se a complexidade subjacente à interpretação. Todo texto, além de trazer suas marcas culturais, está condicionado às relações que regulam a vida em sociedade. Para atingir a compreensão, alguns aspectos precisam ser considerados; o texto é uma unidade de sentido organizado lingüística, histórica e ideologicamente, que mantém relação com outros textos e discursos, além de possuir um modo peculiar de produção, organização e circulação; fruto de um processo entre autor e leitor. A produção de um texto exige uma configuração definida, denominada gênero; orientada pelas coerências semântica e discursiva, que originam o sentido; cabendo ao leitor recuperar este princípio da textualidade. Enfim, de acordo com a concepção defendida pelo letramento, “trabalhar com linguagem pressupõe atenção constante e generosa aos processos de interpretação (leitura), de produção de textos, observando o papel do institucional, do político, do lingüístico e do histórico” (FURLANETTO *apud* CORREA & SALEH, 2007, p. 149).

Antigamente, os estudos sobre letramento tinham por finalidade examinar o desenvolvimento social que acompanhava a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Aos poucos, esses estudos foram abrangendo também as condições de uso da escrita a fim de definir como e quais eram os efeitos das práticas de letramento nas sociedades não-industrializadas que passavam a abordar a escrita como um meio de comunicação daqueles que detinham o poder. Assim, os fundamentos teóricos do letramento estavam

relacionados às práticas sociais e culturais dos vários grupos que utilizavam a escrita. O letramento era uma prática discursiva pertencente a um grupo social específico.

2.2. Os eventos do letramento nas instituições sociais

Atualmente, o letramento pode ser descrito “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*apud* KLEIMAN, 1995, p.19). Apesar da definição acima, há outro aspecto problemático em relação ao letramento: como avaliar os critérios utilizados para diferenciar a sociedade em dois grupos – letrados e iletrados? Seria isso possível? Ou apenas podem-se estabelecer níveis de letramento de acordo com as habilidades dos indivíduos?

É importante ressaltar que o fenômeno do letramento ultrapassa os limites da escola para outras agências de letramento, como a rua, o lugar de trabalho, a família etc, por isso é difícil avaliá-lo. Todas estas instituições têm sua responsabilidade na formação da linguagem do cidadão; uma vez que os significados específicos que o texto assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ele foi inserido. Muitas vezes, esta responsabilidade fica restrita apenas à escola, que normalmente sobrepõe a escritura à oralidade. Mesmo assim, os dados estatísticos fornecidos pelo sistema educacional são imprecisos, uma vez que não se chegou a um consenso em relação ao letramento. Seriam considerados iletrados indivíduos que não alcançaram o letramento dos primeiros anos do ensino fundamental no contexto escolar, ou aqueles que não estão aptos a utilizar a linguagem nos mais diversos meios sociais? Portanto, para medir o letramento é preciso ter em mente qual o objetivo daquela avaliação, uma vez que o letramento não diz respeito apenas à aquisição da escrita, mas ao processo histórico e social peculiar de cada indivíduo. Daí o evento do letramento distribuir-se em graus de domínio, partindo do valor mínimo a um máximo. Dessa forma, não há indivíduo que possui um grau zero de letramento, se o mesmo está inserido numa sociedade letrada.

A escolarização, formação integral formal do indivíduo, é apenas uma das maneiras de desenvolver nos alunos as habilidades específicas ao ler e escrever. Não precisa haver entre o letramento e a escrita uma relação de causa-efeito propriamente dita. Como assegura Marcuschi (2003, p.25), “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da

escrita”. O conceito de letramento está associado ao modo de agir, à maneira de cada indivíduo portar-se perante as situações comunicativas sociais.

Hoje, centra-se a responsabilidade de avaliar os eventos do letramento no contexto escolar. É depositada na escola toda a responsabilidade de “prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 1998, p.84). Na tentativa de alcançar os objetivos acima, a escola fragmenta o conhecimento de forma sistemática que permita aos alunos apreender as informações consideradas necessárias. Para verificar se o que foi divulgado foi apreendido, as escolas costumam fazer avaliações contínuas e progressivas, dessa forma, acreditam ser capazes de distinguir um aluno letrado de um iletrado. Portanto, o letramento definido no contexto escolar nada mais é do que a escolarização burocraticamente organizada pelas avaliações de um conhecimento descontextualizado.

Em alguns países desenvolvidos, o letramento escolar é demarcado por padrões relacionados à leitura e à escrita. Padrões estes medidos por avaliações padronizadas e/ou informais que analisam apenas as habilidades de leitura e escrita dissociadas das práticas sociais que realmente são necessárias ao indivíduo além da instituição escolar. Por isso, mesmo atingindo a meta exigida para o letramento na escola, o indivíduo não se torna capaz de dominar os atos de ler e escrever em seu uso cotidiano.

Já nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, os eventos de letramento escolar estão associados ao poder econômico e social do indivíduo. As pessoas que pertencem ao topo da pirâmide social têm acesso a um alto nível de letramento e as outras, desfavorecidas econômica e socialmente, recebem um grau limitado de letramento, o mínimo que se é exigido de um indivíduo que está inserido numa sociedade letrada, tornando-se assim subescolarizado. Por isso, “a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social” (LANKSHEAR, 1987 *apud* SOARES, 1998, p.88). Diante do que foi exposto, percebe-se que para avaliar o letramento escolar deve-se ficar atentos a dois aspectos: o conceito de letramento e os resultados acadêmicos e sociais deste letramento.

Diferentemente do letramento escolar, que estabelece vários níveis de letramento, de acordo com as habilidades que o falante possui, o conceito de letramento em censos populacionais centra-se na oposição, como uma característica que o indivíduo tem ou não, que o torna letrado ou iletrado. Ao fazer o levantamento dos dados, os censitários utilizam

duas estratégias para verificar se o indivíduo é ou não letrado. A primeira delas é a autoavaliação, momento em que o entrevistado diz se é letrado/alfabetizado ou não, esta técnica costuma ser usada nos países em desenvolvimento. A outra estratégia, muito utilizada nos países desenvolvidos, se refere à conclusão feita pelos censitários a partir das informações sobre a escolarização formal do indivíduo.

No entanto, percebe-se que nenhum dos processos acima é verdadeiramente eficaz para avaliar o letramento numa sociedade. Na autoavaliação, o padrão utilizado para dizer se uma pessoa é ou não letrada centra-se numa adaptação da definição defendida pelo Unesco: você sabe ler ou escrever? Sabe-se que apenas esta pergunta ou outras poucas não são suficientes para medir o letramento de um indivíduo. O outro problema está em saber se aquelas informações que estão sendo fornecidas pelo entrevistado são verdadeiras. Até que ponto pode-se legitimar aquelas respostas, até porque, muitas vezes, o indivíduo responde as perguntas dos demais componentes da residência. As falhas descritas acima tornam o modelo da autoavaliação impreciso, inconsistente.

Se o compararmos com o modelo em termos de escolarização, embora também não seja eficaz, já se percebe um progresso em relação àquele: o letramento deixa de ser uma dicotomia e passa a ser um contínuo de competências e habilidades, ocorrido ao longo dos anos na escola. Dessa forma, a avaliação do letramento deixa de ser responsabilidade do próprio informante e passa a ser veiculada de forma mais imparcial através do sistema escolar. É neste ponto que reside a problemática do modelo centrado na escolarização: qual série deve ser o ponto de bifurcação entre o letramento e o não letramento? Como foi dito anteriormente, o sistema escolar não é uniforme, há diversas variantes que interferem no ambiente escolar, quer nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento. É preciso considerar também que o letramento também possui uma concepção individual e que é função da escola levá-la em consideração. Se for considerar o letramento apenas no contexto escolar, as habilidades do indivíduo em usar a leitura e a escrita no cotidiano não serão analisadas. Isto prova que a escola está formando indivíduos letrados funcionalmente, incapazes de interagir de forma competente na sociedade.

Pelos fatos acima, concluímos que a medição do letramento através da escolarização é, no mínimo, questionável. Então, resta-nos avaliar o letramento através de estudos por amostragem, buscando mais precisão e qualidade na coleta de dados. Este modelo pode nos fornecer uma enorme quantidade de informações peculiares sobre capacidades e práticas sociais do ato de ler e de escrever, considerando ainda o evento do

letramento através de suas duas dimensões: individual e social. “O levantamento por amostragem pode avaliar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados” (SOARES, 1998, p.104). A principal característica deste modelo está em avaliar os níveis de letramento, de identificar o letramento funcional para, futuramente, solucionar os problemas relacionados ao não domínio da leitura e da escrita. No entanto, para os países em desenvolvimento, a ONU recomenda que se utilize na avaliação por amostragem o conceito dicotômico de letramento utilizado na medição de letramento no modelo da autoavaliação. Enfim, “propiciando uma abordagem multidimensional do letramento e avaliando habilidades e práticas de leitura e de escrita através de uma medição direta” (SOARES, 1998, p.111), a medição do letramento por amostragem é um dos procedimentos mais eficazes de coleta de dados.

Se não há uma definição comum para letramento, obviamente não há também um padrão a ser seguido para avaliá-lo. Entretanto, três argumentos apontam para uma medição estabelecendo níveis de letramento. O primeiro deles defende que o grau de letramento de uma população está relacionado ao crescimento econômico, social e cultural de uma sociedade. Em seguida está a idéia de que o nível de letramento seja utilizado como objeto de comparação em nível nacional e internacional. Através desses confrontos de dados será possível compreender o desenvolvimento do processo de letramento de um determinado grupo, bem como suas variáveis que influenciam os resultados da pesquisa. E por último, percebe-se que os graus de letramento são fundamentais para que as autoridades responsáveis formem um conjunto de políticas públicas que possam solucionar os problemas relacionados ao desenvolvimento do letramento e suas conseqüências.

O uso lingüístico de um indivíduo é regido pela cultura e normas da sociedade em que ele está presente. Essas regras são de fundamental importância para a eficiência do ato comunicativo. Todavia, a escola, vista como principal agência de letramento, não considera os fatores sociais e culturais externos ao meio escolar que interferem no uso da língua. Esses aspectos, ao invés de serem considerados como características de letramento de uma dada comunidade, são vistos como um desvio da aprendizagem. Pesquisas feitas por Heath (1983, *apud* COSTA, 2000) mostram que a relação entre letramento e desempenho escolar precisa ser modificada. Os currículos escolares precisam ser reavaliados para que o contato das crianças com a linguagem escrita seja feito de uma

forma mais eficaz, preparando-as para usar a língua nas diversas modalidades e gêneros que lhe forem solicitados.

O contexto social é de fundamental importância para as crianças, pois é nessa interação social que elas desenvolvem e aprimoram o uso da linguagem. Os desenvolvimentos da língua oral e da escrita se influenciam mutuamente. Ao inserir-se no ambiente escolar para iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, a criança já apresenta um bom domínio da língua oral adquirida no meio familiar. De acordo com as características das instituições sociais em que as crianças estão inseridas, as habilidades comunicativas delas podem modificar-se. As habilidades da linguagem oral das crianças deveriam servir de base para o processo comunicativo da língua escrita, no entanto, na maioria dos casos, a escola exclui aquela modalidade da linguagem apreendida informalmente e passa a teorizar a língua escrita. Por isso é difícil mostrar a um indivíduo, que passou anos estudando estas duas modalidades de forma dicotômicas, que elas se inter-relacionam, cruzam-se.

Um aspecto que contribui para o desenvolvimento da leitura seria o meio em que elas estão presentes. Observe: uma criança proveniente de uma família que tem uma prática diária de leitura e estimula este gosto pelo ato de ler despertará, facilmente, e com sucesso, o desenvolvimento do letramento. Mas, se o ambiente familiar é totalmente alheio à leitura, o evento do letramento se dará com mais dificuldade e todo processo de ensino-aprendizagem será lento. É importante mostrar às crianças, desde cedo, que o desenvolvimento acadêmico está em “‘aprender a amar os livros’, apontando o valor do livro como fonte de saber, de entretenimento e possibilidade de trabalho independente” (TERZI *apud* KLEIMAN, 1995, p.96). No momento em que a criança consegue relacionar a língua escrita e a oral, haverá uma redefinição da escrita para ela. Este seria um dos passos percorridos rumo ao letramento.

No entanto, o meio escolar ao trabalhar com a leitura e a escrita centra-se apenas em decodificar os vocábulos presentes no texto e em desenvolver, de modo bastante pragmático, a localização de respostas através da técnica de pareamento. Essa prática dificulta para que o falante da língua materna veja a oralidade e a escrita como duas modalidades da linguagem verbal. “As atividades desenvolvidas em sala de aula com relação à leitura levam ao uso de uma pseudolingagem que rompe com todos os princípios comunicativos que determinavam as práticas discursivas da criança em seu dia-a-dia” (TERZI *apud* KLEIMAN, 1995, p.104).

Após aprender a decodificar o código lingüístico, teóricos perceberam que isto não é suficiente para que as crianças alcancem a compreensão do texto. É preciso passar para a etapa seguinte: a criança, com a ajuda de um adulto, consegue perceber que a linguagem é um sistema significativo, e que por isso é possível atribuir sentido à informação que está sendo veiculada. Assim ocorrem as primeiras ligações entre a língua oral e a língua escrita, as quais passam a ser vistas como expressão de sentidos a serem interpretados.

Em seguida, as crianças começam a analisar as palavras empregadas no texto, relacionando-as com outras que já conheciam na língua oral. Mas, para compreender o significado dos vocábulos que ainda não fazem parte do seu cotidiano, a figura de um adulto faz-se necessário. Dessa forma, aos poucos, as crianças vão formando seu conhecimento enciclopédico e passam a ver o texto como uma unidade semântica construída pelo autor que precisa ser interpretado na interação leitor-autor. A partir daí, elas “já podem ser consideradas leitoras – são capazes de ler criticamente textos de complexidade e conteúdo adequados à faixa etária e vivências” (TERZI *apud* KLEIMAN, 1995, p.114). Por isso, as experiências que o indivíduo possui, quer na oralidade, quer na escrita, devem ser estudadas como duas formas da linguagem verbal, próprias do processo de letramento.

A linguagem é o principal instrumento utilizado no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. De acordo com Bruner (1975, *apud* COSTA, 2000) o processo de aprendizagem da linguagem pelas crianças ocorre com base em dois modelos: LASS – Language Acquisition Support System – e LAD – Language Acquisition Devise. No primeiro, “a mãe guiaria e sustentaria a linguagem emergente da criança que, através da interação, aprenderia a falar e a dominar a linguagem do grupo sócio-histórico-social em que vive e cresce” (COSTA, 2000, p.28). Já o segundo modelo diz respeito à “predisposição/propensão inata (não no sentido chomskyano) da parte da criança em aprender a linguagem e ter uma interação social ativa” (COSTA, 2000, p.28). A união dos componentes acima seria capaz de construir estruturas de interação importantes para o desenvolvimento mental do indivíduo. Através do processo de interação, as crianças aprendem como usar a linguagem de maneira adequada, é um jogo que tem normas e que precisam ser apreendidas. Nesse processo, o apoio de um adulto é fundamental. Todo conhecimento é construído de forma interativa, pois a linguagem é um fenômeno cultural, podendo ser apenas interpretada nesse contexto.

No âmbito escolar, o professor é o adulto responsável por guiar, através da interação em sala de aula, a construção do conhecimento das crianças. Mas, para haver o chamado sucesso escolar, o contexto familiar é essencial. É preciso avaliar a rotina da família para saber quais eventos de letramento fazem parte daquele ambiente. Para facilitar o aprendizado da criança, Cazden (1988, *apud* COSTA, 2000) propõe três modelos, são eles: scaffold – andaime, modeling – modelagem e direct instruction – instrução direta. O primeiro modelo estaria associado ao componente estudado por Bruner (1975, *apud* COSTA, 2000), o LASS, que parte do seguinte pressuposto: o ser mais experiente dá condições de ampliação da linguagem ao ser menos experiente. A modelagem está relacionada às adaptações lingüísticas que precisam ser modificadas pelo seu uso inadequado. A instrução direta abarca as construções lingüísticas que devem ser utilizadas nos eventos comunicativos convencionais. Ao seguir os modelos acima, alcançaríamos um processo harmônico de interdiscursividade, pois o conhecimento que as crianças já trazem consigo para a escola seriam respeitados. Para Cazden (1988), o importante é “se pensar, falar ou escrever sobre fenômenos complexos como algo que contribui para um grau mais alto de intersubjetividade entre falante e ouvinte, escritor e leitor” (*apud* COSTA, 2000, p.33).

O aprendizado não pode ser visto como uma transferência de conhecimentos de professor para aluno, e sim, como fruto de processos interativos e interpretativos complicados. No entanto, esse processo de ensino-aprendizagem é diferenciado de uma escola para outra, visto que, fatores internos e externos interferem diretamente na sala de aula, como os valores éticos socialmente determinados e diferenciados. Entretanto, é preciso lembrar que a escola não é o único meio de desenvolvimento da aprendizagem. Em toda e qualquer instituição social, o aprendizado pode ocorrer de forma significativa e até mais eficiente do que o contexto escolar, por este sistematizar o conhecimento, diferindo-se assim das demais situações de comunicação.

Na escola, pelos papéis sociais serem diferentes e pela função que é atribuída ao professor, os processos interativos são poucos, reduzidos ao mínimo necessário. Muitas vezes, o professor detém o turno conversacional, o que demonstra uma atitude de poder. Ele cede o turno aos alunos no momento que lhe for mais conveniente. Em sala de aula, os alunos se comunicam mais entre si do que com o próprio professor, pessoa que está ali para guiá-lo no decorrer do processo da aprendizagem. Um fato que colabora com isso,

além da sistematização do conteúdo, é o uso da linguagem acadêmica em sala de aula, que muitas vezes não respeita a faixa etária dos alunos.

O material didático utilizado em sala de aula é um exemplo do que foi abordado acima. Muitas vezes, as interpretações textuais não são adequadas à idade e ao grau de letramento. É necessário mostrar ao aluno que a língua utilizada por ele é a mesma utilizada no meio acadêmico, havendo apenas algumas peculiaridades. No presídio, de acordo com algumas professoras, trabalhar com notícias e reportagens que abordem problemas sociais vividos pela população é um bom momento de reflexão. Os detentos, neste momento sentem-se importantes por poderem expor sua opinião e argumentar. Em geral, os encarcerados possuem um bom poder de persuasão, o qual precisa ser apenas lapidado.

Já em casa, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre de maneira mais branda, respeitando o tempo de cada criança. Há uma equivalência na divisão dos turnos conversacionais entre crianças e adultos, há, constantemente, uma troca de papéis entre eles. As situações comunicativas em que as crianças se envolvem fora da escola apresentam uma linguagem cotidiana, que facilita no processo de interação. Apesar de referir-me às crianças, algumas dessas condições de aprendizagem podem ser relacionadas a todo contexto escolar, independente da faixa etária.

Independentemente da instituição social em que ocorra o evento do letramento, “a constituição do sujeito e da linguagem está num processo de intersubjetividade e interdiscursividade, cujo processo de desenvolvimento, empiricamente harmônico ou não, tem sua origem no ‘social’ e é determinado pelo sócio-histórico” (COSTA, 2000, p.43).

Sendo assim, a citação acima corrobora com a idéia de que as práticas de leitura e escrita dos encarcerados são modificadas pela situação social em que estão inseridos. Vários fatos pesquisados no Presídio de Igarassu, analisados no próximo capítulo, podem comprovar a afirmação anterior. Ao inserir-se naquele meio, o indivíduo adota uma nova rotina que o ajuda a conviver com aquelas adversidades, entre elas está o ato de ler. Assim, eles diminuem o tempo ocioso e aprimoram ou desenvolvem seus conhecimentos, se autocapacitando para o mercado de trabalho no futuro. As reflexões acima demonstram o poder de ressocialização da leitura.

3. ANÁLISE DO CORPUS

3.1. Estrutura e funcionamento do Presídio de Igarassu

Construído em 2002, localizado no município de Igarassu, no Km 32,5 da BR 101, Norte, encontra-se o Presídio de Igarassu, que apesar de possuir uma área de 90.000 m², toda a construção limita-se a 8.000 m². Projetado para ser um presídio de segurança máxima com capacidade para atender, em média, 426 presos; No entanto, possui, atualmente uma média de 1.550 detentos. Esta superpopulação foi um dos principais fatores que afetou o nível de segurança do presídio, ocasionando fugas, rebeliões, transferências de detentos, etc.

Organizado em sete pavilhões, com capacidade para, no máximo, 50 detentos; apresenta, atualmente, 200 presos. As 110 celas, projetadas para 05 pessoas, estão distribuídas em quatro pavilhões: A, B, C e D. No entanto, há hoje em cada cela 12 indivíduos amontoados sem o mínimo de estrutura física necessária. Ao chegar ao presídio, todo detento fica no pavilhão da triagem por um período de 10 dias. Após os agentes penitenciários conhecerem o comportamento do preso, este é encaminhado a um dos pavilhões já citados. No pavilhão da enfermaria encontram-se os presos com doenças infecto-contagiosas. O pavilhão familiar é utilizado para realizar as visitas íntimas, nas quartas-feiras.

Para freqüentar a escola ou trabalhar no próprio presídio, os detentos são submetidos a entrevistas em diversos setores, como laborterapia², serviço social, psicologia, setor pedagógico e segurança. As atividades executadas pelos encarcerados antes da prisão são levadas em consideração, bem como seu grau de instrução.

3.2. O Sistema Educacional do Presídio de Igarassu

A escola funciona em dois turnos: 9h – 12h e 12h45min – 15h45min. Em cada um dos turnos há três turmas, totalizando seis. A escola conta com três professores enviados pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Cada um deles leciona em duas turmas. As séries são oferecidas de acordo com a necessidade da população carcerária. Atualmente, há quatro: EJA (fase 1 e 2), EJA (fase 3 e 4), Tele-sala (5ª a 8ª) e Telessala (Ensino Médio). No entanto, durante a aplicação dos questionários, percebemos que alguns detentos que não sabiam ler nem escrever estavam freqüentando a turma do EJA (fase 1 e 2), e não uma alfabetização, pois uma grande parte dos detentos que estão na escola já foram

² Setor responsável pelo sistema de trabalho executados pelos detentos.

alfabetizados. Isso justifica o fato de não haver uma sala específica de alfabetização de adultos funcionando no momento. Durante a entrevista com o setor pedagógico, o indivíduo é submetido a um teste de equivalência de português e matemática, preparado pelos próprios professores, os quais analisam o desempenho do indivíduo e o enquadram na série adequada.

No entanto, devido à redução da pena, nota-se que alguns detentos, que até já concluíram o Ensino Médio, fingem não tê-lo feito para poder freqüentar a escola. Os materiais didáticos utilizados pela escola são fornecidos pela Secretaria de Educação ou pela SERES – Secretaria Executiva de Ressocialização. Mesmo pertencendo aos alunos, os materiais escolares não podem ir para os pavilhões, pois poderão servir como moeda de troca e como uma arma a ser utilizada numa briga. Isso acaba por dificultar o processo de ensino-aprendizagem, que fica restrito à sala de aula. Ao término da aula, os materiais são recolhidos e guardados na biblioteca para serem usados no dia seguinte. Outro problema encontrado pela escola é o elevado índice de desistência dos detentos, pois muitos estão ali temporariamente, enquanto aguardam o julgamento. Após a sentença, muitos são transferidos do presídio para a penitenciária. Então, acompanhar o desenvolvimento do educando é difícil, no entanto, como afirmou a professora Patrícia³ “algumas pequenas dificuldades não nos impede de fazermos um bom trabalho”.

3.3. Biblioteca: ambiente de interação

Funcionando no mesmo horário da escola, a biblioteca possui um acervo de cerca de 3000 livros dos mais diversos gêneros, tipologias e temáticas. Entretanto, livros associados a crimes não podem fazer parte do acervo. Os professores acreditam que isto possa interferir no comportamento dos detentos, e conseqüentemente, na ressocialização. O acervo da biblioteca é fornecido pelas Secretarias de Educação e de Justiça e colaborações de igrejas e amigos. Por não haver bibliotecário, são os próprios detentos que catalogam os livros. Por não terem a formação acadêmica adequada e os recursos necessários, a catalogação é feita de forma precária, manualmente, seguindo apenas um critério: separar os livros didáticos dos livros de leitura. Cada listagem escrita em folhas de ofício contém apenas o nome da obra e a quantidade daquele exemplar.

³ Por motivos de segurança, todos os nomes dos educadores citados no trabalho são fictícios.

Atualmente, o responsável por controlar o empréstimo de livros é o detento João Paulo Assis⁴. Para ter direito ao empréstimo, o detento precisa fornecer o nome do prontuário e pegar apenas um livro por vez durante oito dias. Antigamente, muitos livros retornavam dos pavilhões faltando páginas, ou nem voltavam, pois as folhas serviam para enrolar fumo. Foi este fato que fez o número de exemplares de minidicionários Aurélio diminuir de vinte e dois para cinco. Para combater o fato acima, alguns livros não são liberados para empréstimos. Hoje, o número de livros estragados pelos próprios detentos é muito reduzido. Isto se deve também aos professores que estão sempre conscientizando os detentos da importância de conservar o acervo da biblioteca.

Mesmo com a diversidade de textos, alguns são procurados constantemente, como a Bíblia. Obra muito solicitada pela população carcerária evangélica. Além dos textos religiosos, gêneros que abordem o contexto familiar e o amor também são muito procurados.

O acervo está arrumado em treze estantes e cinco armários, nos quais ficam as obras utilizadas apenas na biblioteca. Apesar de bem iluminada, arejada e ventilada, o espaço físico não tem como acomodar, confortavelmente, mais do que treze pessoas. Para ler na biblioteca, os detentos costumam sentar no chão. Na tentativa de melhorar o grau de instrução dos detentos, os professores almejam, ao menos, a instalação de dois computadores. Isto ajudaria os alunos nas pesquisas escolares.

3.4. Educadores: peças fundamentais no processo de ressocialização

Ao entrevistar os professores, percebemos que todos eles tinham algo em comum: trabalhar com os encarcerados era algo fascinante e compensador, já que os alunos reconheciam e valorizavam seus trabalhos. Como afirmou a professora Juliana “ensinar em presídio, por incrível que pareça, é melhor que ensinar em escola normal. Gosto de lidar com o diferente, é um desafio”. Pode parecer uma contradição, mas os presos respeitam mais a figura do professor do que muitos alunos de escolas públicas e privadas. Crianças, adolescentes e adultos que possuem o direito à liberdade, mas que não são capazes de tratar o profissional da educação com o respeito que lhe é merecido. Lecionar no presídio, como disse a professora Luíza, “é algo que compensa emocionalmente”. Concordando com as

⁴ Por motivos de segurança, todos os nomes dos detentos citados no trabalho são fictícios.

opiniões dos docentes, a professora Patrícia foi mais além, expondo sua satisfação pessoal e profissional em lecionar neste meio social, afirmando o seguinte:

Sinto-me feliz em poder contribuir com essas pessoas excluídas e privadas de algo tão valioso como a liberdade. O reeducando leva os estudos mais a sério, demonstram mais interesse no processo de aprendizagem. O trabalho do professor no presídio é reconhecido e valorizado além de sermos muito respeitados (pelo menos por parte dos alunos).

Por lecionarem todas as disciplinas do currículo escolar, o grau de instrução solicitado aos professores pela Secretaria de Educação corresponde aos cursos de Normal Médio ou Superior em Pedagogia. Teoricamente, o processo de ensino-aprendizagem da escola num sistema carcerário deveria ser o mesmo de outras escolas do estado, no entanto, mesmo com o material didático igual, vários fatores contribuem para que o processo seja extremamente diferente. O meio em que estão inseridos e a baixa qualidade de vida tornam o processo de ensino-aprendizagem lento, mas não impossível de ocorrer. Divergindo-se das escolas regulares, como bem alegou a professora Luíza, a escola no sistema penitenciário “precisa ser um instrumento de ressocialização”. Apesar de acomodar sujeitos que agiram contra as regras da sociedade, apresentando uma ameaça aos demais cidadãos, é difícil haver casos de violência naquele ambiente. Por viverem naquela situação, ir à escola já é um benefício que os ajuda a suportar os demais problemas. Como eles dizem, são “regalias obtidas através de seu bom comportamento”. A cada três dias frequentando a escola, é diminuído um dia da sua pena. Quando indagadas sobre o tópico anterior, as professoras tiveram o mesmo ponto de vista dizendo ser justa a redução da pena para os detentos que frequentam a escola. Luíza expõe: “Com certeza. A escola precisa ser um instrumento de ressocialização”. Juliana declarou: “Claro, se ele é bom aluno, ótimo desempenho, porque não?”. Patrícia discorreu: “é um estímulo. Além do que, nem todos vêm só pela remissão, ao contrário, eles gostam da escola e têm interesse em aprender”. Se houvesse mais investimento do governo para capacitar os professores e melhorar as condições de vida dos detentos, o processo da ressocialização não estaria tão distante. O sistema é confuso. De acordo com a educadora Vilma,

a sociedade rejeita, discrimina, prega-se uma coisa e a realidade é bem diferente e dura. Quem de nós daria um emprego a um ex-detento? É complicado. O sistema é complicado, não prepara o detento para um retorno à sociedade e acaba que contribui para o retorno dos mesmos à prisão.

Portanto, por mais que haja esforço dos professores e dos detentos em ensinar e aprender, a ressocialização só será possível se todo o sistema carcerário for reformado. Como bem disse Luíza, “apesar de terem chance, a escola do sistema como um todo deve repensar algumas coisas”. Apesar da expressão “algumas coisas” não ter sido explicitada, compreendemos que a professora estava se referindo às condições adversas que permeiam a educação no sistema carcerário como um todo que serão mais adiante abordadas.

No Presídio de Igarassu deveria ter apenas os presos que esperam julgamento, no entanto, muitos estão cumprindo sua pena lá, ao invés de estarem numa penitenciária. Isso só faz aumentar a população daquele ambiente. A superpopulação, a falta de uma alimentação adequada, maus-tratos (por parte dos próprios detentos), tempo ocioso e principalmente, a demora em ser julgado torna o Presídio de Igarassu uma bomba- relógio prestes a explodir. Por causa desses problemas, os professores do sistema carcerário recebem em seu salário um acréscimo de apenas R\$ 75,00, denominado risco de vida, devido à violência e às doenças infecto-contagiosas. Este fato confirma a idéia da professora Patrícia de que os professores são “reconhecidos e valorizados por parte dos reeducandos e é só”. Nenhum dos docentes entrevistados acha justo seus salários. Se não fosse o prazer dos alunos em aprender, muitos professores já teriam abandonado as salas de aula dos presídios, como vêm acontecendo nas escolas públicas do Estado de Pernambuco. O salário é insignificante para aquelas pessoas que saem do seu convívio familiar para lidar com indivíduos que foram excluídos pela sociedade devido aos erros que cometeram. Esses professores arriscam sua própria vida e de seus familiares ao lidar com assassinos, traficantes, ladrões e recebem o quê em troca? Quase nada. Ou melhor, muitas vezes, recebem até críticas da sociedade por darem assistência aos indivíduos considerados uma ameaça à população. Como se os professores concordassem ou fossem culpados pelos crimes cometidos pelos encarcerados.

Mesmo com as dificuldades acima, os professores tentam fazer seu trabalho o melhor possível com o intuito primordial de desenvolver no reeducando seu senso crítico através de reflexões sobre situações do cotidiano. Transformá-lo num cidadão útil consciente de seus direitos, e principalmente, deveres, para que não cometa os mesmos erros e possa ser reintegrado à sociedade de forma tranquila. Para tanto, os professores procuram estimular a leitura, tentando mostrar aos reeducandos o novo universo que o hábito de ler pode oferecer. Juliana aposta na diversidade de gêneros, misturando a prática da leitura e da escrita, solicitando aos alunos “leitura de textos, produção de sínteses,

paródias, versos e leitura através de pesquisas, trabalhos com dicionário, revistas, etc”. Já Patrícia, busca mostrar aos detentos “a grande importância de se ser uma pessoa alfabetizada. Com lições de cidadania, com situações reais do cotidiano. Levando-os a perceber que ler é viajar, e conhecer é crescer”. Além de mostrar que a leitura é algo fundamental na vida de um ser humano, percebemos que Luíza associou a leitura à educação e à vida tentando explicitar a imensidão que o hábito de ler pode oferecer a um indivíduo. Observe:

Não existe educação sem leitura. Seus olhos tocam nas palavras e elas ficam marcadas. Tudo que você lê você guarda para o resto da sua vida. Faço leitura acidental (textos variados), sorteio de livros e leitura em voz alta, envolvendo todas as disciplinas. Costumo usar também filmes legendados para estimular a leitura. O grande norte da escola é refazer, e eu refoço!

Ao analisar as respostas dos docentes a respeito do estímulo à leitura, percebemos que estes profissionais da educação procuram organizar situações em que o ensino de estratégias leitoras ajudem os alunos a compreenderem diferentes tipos de textos. Como expõe Solé (1998, p. 87) “A diversificação dos tipos de escritos quando se aprende a ler e a escrever, e quando a leitura e a escrita são utilizadas como meio para a aprendizagem, não é uma questão de “progresso” ou de “modernidade”, mas de realismo pedagógico e de adequação dos meios disponíveis para os alunos alcançarem os objetivos previstos”.

Dessa forma, os alunos entram em contato com os vários textos que permeiam a sociedade, buscando decodificá-los e compreendê-los, o que facilitará na ressocialização dos encarcerados.

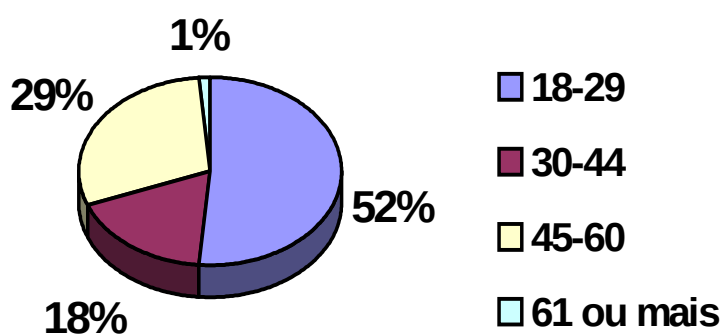
3.5. O perfil de leitura dos encarcerados

Partindo das informações expostas pelos professores, elaboramos um questionário com quatorze tópicos para ser aplicado aos detentos. No entanto, nos limitamos a entrevistar apenas os indivíduos que freqüentam a escola. Dessa forma, traçaremos o perfil de leitura de cada detento. Devido aos problemas já citados, utilizamos um *corpus* de cinquenta entrevistados. Um número representativo para alcançar os objetivos propostos na introdução.

Os primeiros pontos analisados no questionário estão relacionados à faixa etária do detento e o crime cometido por ele. Assim, foi possível perceber que a população

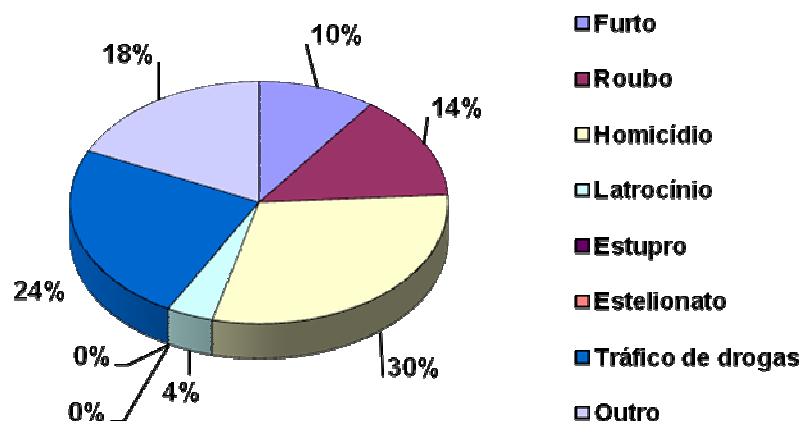
carcerária é mais jovem do que pensávamos inicialmente. Durante a entrevista, notamos que muitos indivíduos com idades entre 18 e 20 anos já tiveram passagem pela FUNDAC. O baixo índice de idosos encarcerados se justifica pela dificuldade de sobreviver naquele meio. Apenas 1% dos entrevistados tem mais de sessenta anos, observemos no gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa etária



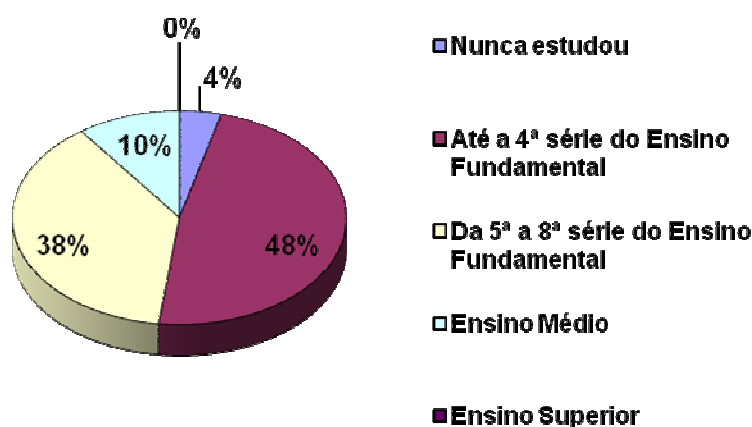
Quanto aos motivos que levaram esses indivíduos a serem privados da liberdade estão, primeiramente, homicídio e tráfico de drogas. Muitos hesitaram em revelar o crime cometido com medo de sofrer represália, mas quando o propósito da pesquisa era revelado eles informavam, alguns envergonhados, o artigo em que estavam enquadrados. É surpreendente o conhecimento que a população carcerária tem da Lei de Execuções Penais - LEP, apesar de haver apenas um exemplar na biblioteca e que de lá não pode sair. Isto nos prova que as necessidades individuais determinam os interesses de leitura de cada pessoa. Na situação em que se encontram, os detentos buscam uma solução para seus problemas. Daí à intensa procura por textos relacionados ao curso de Direito, como a LEP. Além dos crimes apresentados no gráfico, o Porte ilegal de Arma foi significativamente citado, sendo responsável por parte dos 18% dos outros crimes não explicitados. Analise o gráfico 2:

Gráfico 2 – Crime cometido



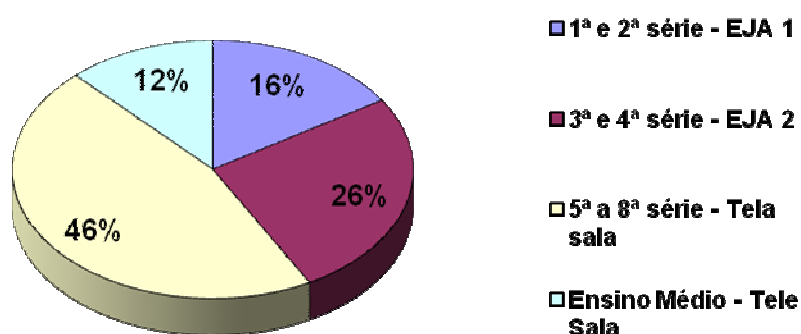
A próxima pergunta, relacionada ao grau de instrução do indivíduo antes de entrar no presídio, revelou o que já era esperado: apenas 4% dos entrevistados nunca freqüentaram uma escola. Os demais 96% fizeram parte do sistema educacional e não obtiveram sucesso. Muitos foram reprovados por diversas vezes e perderam o estímulo de estudar. Alguns, por precisarem ajudar a família, foram trabalhar e abandonaram a escola. Já outros, como disse um deles: “tive oportunidade de estudar, minha família me apoiava, mas o prazer do dinheiro imediato é tudo”. Enfim, nenhum dos entrevistados chegou a concluir o Ensino Médio, um dos requisitos fundamentais para conseguir um emprego. Nesse momento, mesmo estando em liberdade, o indivíduo já está, de certa forma, excluído das melhores oportunidades do mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Grau de instrução antes de entrar no presídio



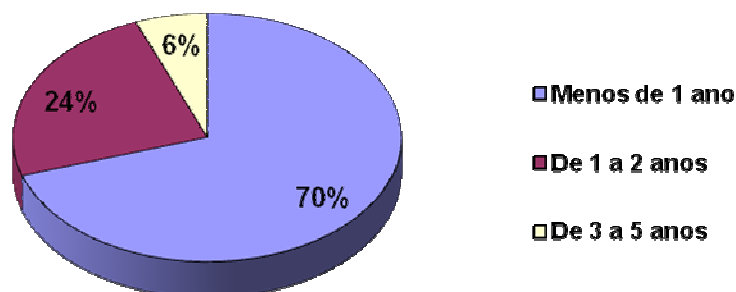
Apesar de haver indivíduos não-escolarizados, percebe-se no próximo gráfico o aumento na porcentagem de detentos que cursam o Ensino Fundamental (5ª a 8ª). Este fato só é possível graças à LEP, que obriga todo o sistema penitenciário a disponibilizar condições de estudo aos detentos nas escolas, para que os mesmos possam dar continuidade a sua vida escolar, muitas vezes iniciada antes de ser preso. No entanto, o direito de freqüentar a escola não é oferecido a toda população carcerária, pois não há um efetivo suficiente, nem instalações adequadas para acomodar todos. Por isso, como foi dito no início do capítulo, apenas os presos que possuem bom comportamento e que não possam representar risco à sociedade são favorecidos por esta lei. Alguns chegam até a concluir o Ensino Médio e passam a ser monitores dos professores ou voluntários na biblioteca. Apesar de ser restrito a poucos indivíduos, o sistema educacional carcerário pode facilitar no processo da ressocialização.

Gráfico 4 – Série que cursa atualmente



A Secretaria de Ressocialização promoveu no dia 15 de Agosto deste ano uma vistoria no Presídio de Igarassu e encontrou muitas irregularidades, como presença de maconha, cachaça, celulares e de outros objetos. Quando uma revista desse tipo é feita, muitos detentos são transferidos e o número de alunos da escola diminui temporariamente, porque os outros indivíduos que estão no pavilhão da triagem, de acordo com as entrevistas, são encaminhados à escola ou à laborterapia. O fato acima justifica o resultado do gráfico abaixo, em que 70% dos entrevistados tinham chegado há pouco tempo não só à escola, como também ao próprio presídio.

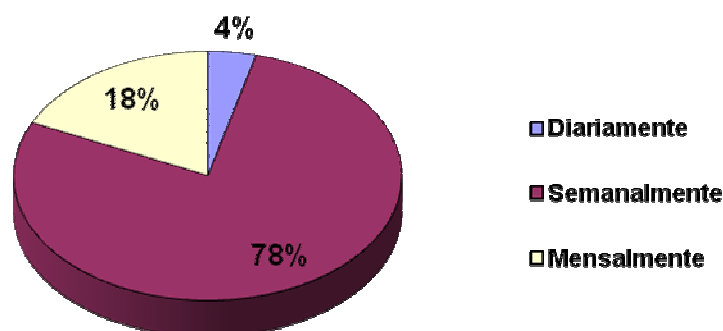
Gráfico 5 – Tempo que estuda no presídio



Entretanto, todos eles já tinham ido à biblioteca desde seu primeiro dia na escola. Na realidade, para fazer a biblioteca, os funcionários responsáveis pelo setor acadêmico, resolveram utilizar uma das salas de aula. Eles acreditam que um espaço tranquilo, limpo e arrumado pode contribuir para diminuir os índices de violência. E parece que deu certo, pois na escola, casos de violência são uma raridade. Um fato que me chamou a atenção foi que até os indivíduos considerados não-alfabetizados freqüentavam aquele espaço. Percebemos que, em alguns casos, os presos não iam para a biblioteca com o intuito de ler, mas sim de conversar com alguns profissionais, que por não terem condições adequadas de trabalho, utilizam aquele espaço para executar suas atividades. Entre eles estão psicólogos e assistentes sociais. Mesmo por propósitos diferentes, observamos que todos os entrevistados freqüentam a biblioteca regularmente.

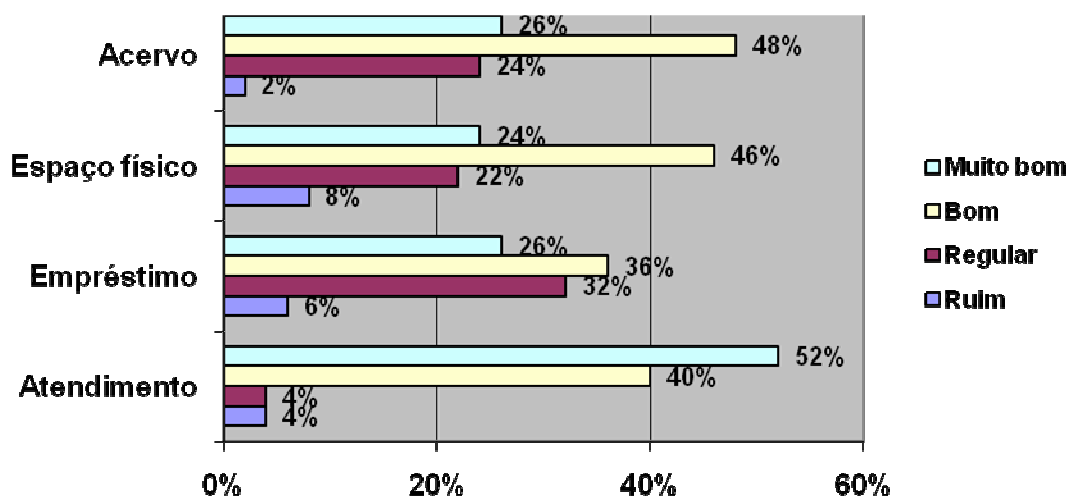
Sabendo que estes profissionais utilizam aquele espaço, em média, duas vezes na semana, o resultado do gráfico abaixo é totalmente esperado. Outro fator que colabora com esta situação é o fato do empréstimo de livros ocorrer a cada oito dias, quer o detento queira ou não.

Gráfico 6 – Ida À biblioteca



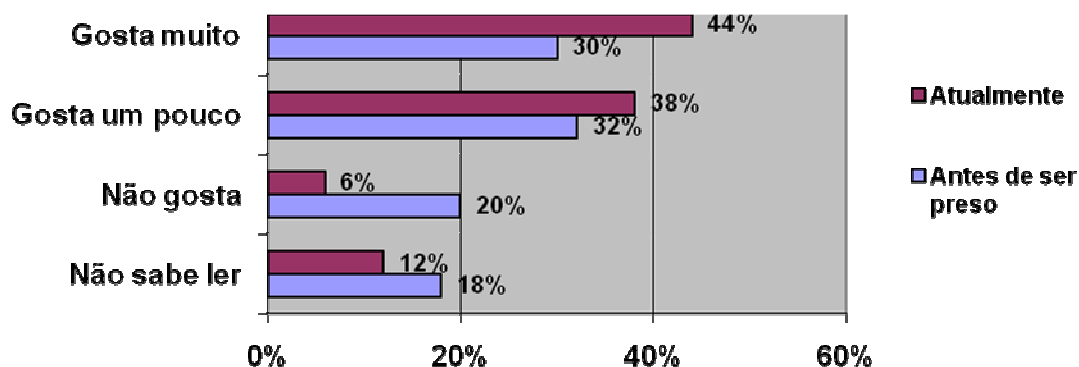
Devido ao fato acima que, de certa forma, desviou o propósito da pergunta anterior, fomos surpreendidos com as respostas dadas com relação à estrutura da biblioteca. Muitos fizeram análises minuciosas dos quatro aspectos citados no gráfico e até propuseram soluções para melhorar os poucos pontos a serem modificados, que conheceremos na análise das questões discursivas. Com relação à biblioteca, quatro categorias foram analisadas: acervo, espaço físico, empréstimo e atendimento. Percebe-se que em todos eles os detentos encontram-se satisfeitos com o serviço que lhes é oferecido, principalmente o atendimento, que é feito por um preso voluntário da biblioteca.

Gráfico 7 – Estrutura da biblioteca



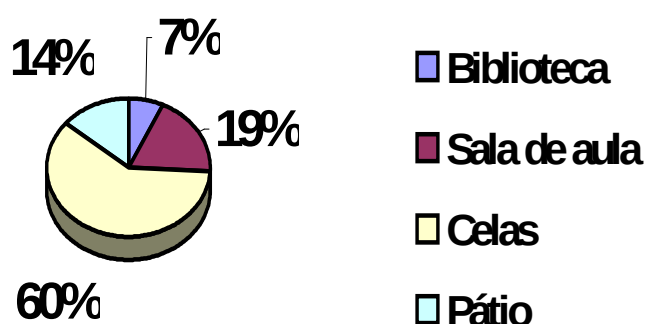
O gráfico a seguir, primordial na pesquisa, demonstra o interesse do detento pela leitura antes e depois de ter sido preso. Os dois índices que apresentam aspectos negativos diminuíram. O fato de não saber ler é importante porque sabemos o quanto é difícil acabar com o analfabetismo, imagine num ambiente desse onde tudo colabora para o contrário. Uma solução encontrada pelos professores foi deixar os detentos considerados analfabetos freqüentarem os dois turnos da escola. Professores notaram que os livros ilustrados podem ser um forte aliado na alfabetização. E este é o papel fundamental do professor: facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. De acordo com Bruner (1975), a manipulação de materiais reais, como parte do modelo sociointeracionista, contribui para o crescimento intelectual do indivíduo. Em seguida, a concretização dá espaço para as imagens mentais, que, posteriormente, passa ao nível simbólico, permitindo o indivíduo lidar com o pensamento reflexivo. Neste momento, o estudante começa a manipular símbolos, afastando-se dos aspectos reais e imaginários, que auxiliavam na aquisição do conhecimento. Sendo assim, da mesma forma como acontece o processo de alfabetização das crianças, os reeducandos que não dominam a leitura observam as figuras e imaginam a história. O fato de não gostar de ler ter diminuído é importante, uma vez que ele passou de 20% para 6%. Resumindo, a leitura pode ajudar a superar a exclusão social. Os índices que apresentam os aspectos positivos aumentaram consideravelmente. Pessoas que não tinham o hábito de ler antes de serem presos, hoje já têm. Ao praticar a leitura, aumentamos nossa habilidade interpretativa, obtemos informações de caráter geral e específico, melhoramos nossa capacidade de utilizar a língua e seus demais recursos lingüísticos. Enfim, o ato de ler nos abre um vasto mundo de informações. Assim, mesmo encarcerados, os detentos podem preparar-se emocional e intelectualmente para inserir-se novamente na sociedade. Observe o gráfico seguinte:

Gráfico 8 – Interesse pela leitura



Apesar de não ter tranquilidade, devido à superlotação, o local em que os presos mais costumam ler é nas celas, não por vontade própria, mas por falta de um espaço adequado que fique a sua disposição em tempo integral. A biblioteca e a sala de aula funcionam apenas num determinado horário e o pátio só é utilizado uma vez por semana durante o banho de sol. Sendo assim, restam apenas as celas, mas não por opção, e sim, por certa imposição.

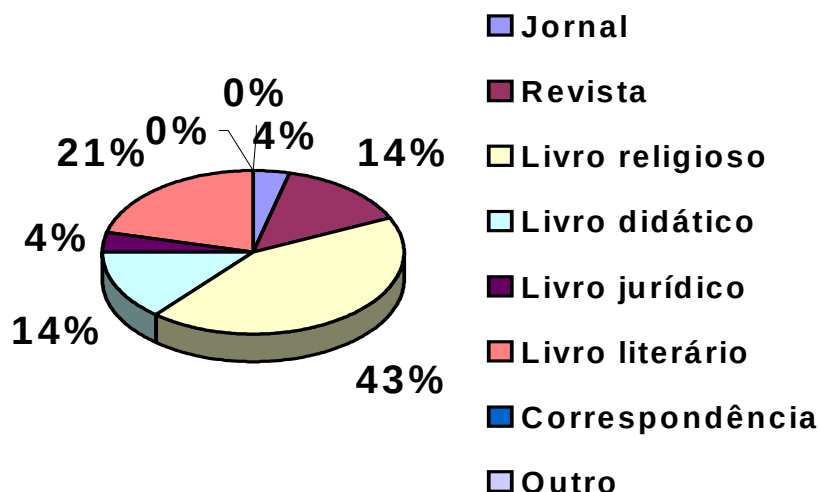
Gráfico 9 – Local onde costuma ler



Como poderemos observar posteriormente, os livros religiosos são os mais procurados na biblioteca, principalmente a Bíblia. Em seguida, estão os livros literários de conto, crônica, romance, e principalmente, poesia. Textos que abordem assuntos da atualidade não são tão procurados, primeiro pela dificuldade de encontrar – há poucos periódicos -, e pela recusa dos detentos em saber o que se passa lá fora. O importante é

apegar-se a algo que possa ajudar-lhes a cumprir a pena estabelecida pela justiça. Outro aspecto que aumenta a procura por obras religiosas é a presença de grupos evangélicos em dias de visita. Isto é algo constante que ocorre quinzenalmente e que acarreta o crescimento da população carcerária evangélica.

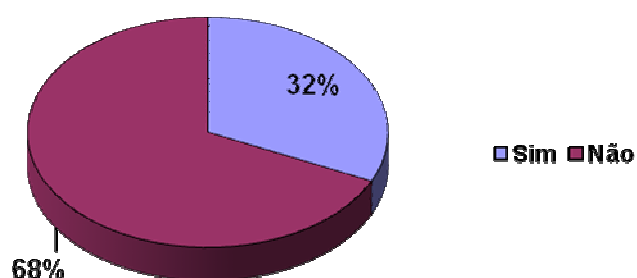
Gráfico 10 – Texto que costuma ler



Durante as visitas, apenas 32% dos entrevistados recebem algum material de leitura.

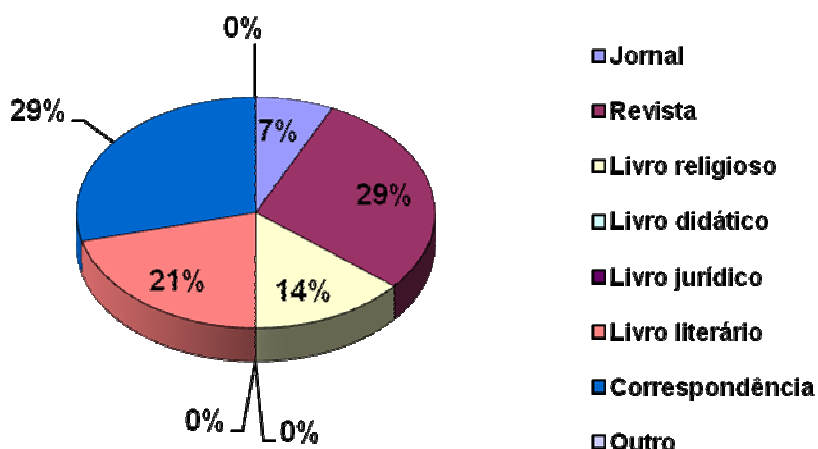
Gráfico 11 – Recebimento de material de leitura durante as visitas

RECEBIMENTO DE MATERIAL DE LEITURA DURANTE AS VISITAS



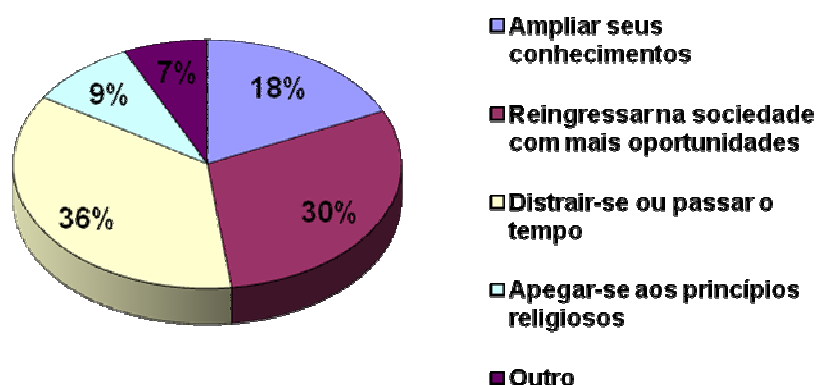
Dentre estes materiais recebidos estão os periódicos, como revistas de diversas temáticas e correspondências de familiares e amigos. Ambos possuem o mesmo percentual - 29%. Alguns detentos que não sabiam ler encontraram nas correspondências, antes lidas pelos professores e colegas, o estímulo que precisavam para garimpar os primeiros passos rumo ao letramento. Em segundo plano estão os livros literários, principalmente as antologias poéticas. Observemos:

Gráfico 12 – Material de leitura recebido em suas visitas



Como foi exposto no primeiro capítulo, a leitura pode exercer diversas funções na vida do ser humano. Para resumí-las, utilizamos apenas quatro delas: ampliar seus conhecimentos, reingressar na sociedade com mais oportunidades, distrair-se ou passar o tempo e apegar-se aos princípios religiosos. Dentre estas categorias, a que teve o maior percentual foi distrair-se ou passar o tempo. De certa forma, este resultado já era esperado devido ao tempo ocioso vivido pelos detentos. Faltam atividades que possam preencher o dia-a-dia deles. Em seguida, surpreendentemente, encontramos a função de reingressar na sociedade com mais oportunidades. Nota-se que 30% dos entrevistados ainda acreditam na ressocialização, mesmo com o caos em que se encontra o sistema carcerário. No entanto, esta confiança é apenas o início do processo da ressocialização, que precisa ser feito dentro e fora do sistema carcerário.

Gráfico 13 – Função da leitura na sua vida



As últimas perguntas do questionário foram discursivas a fim de obtermos uma resposta mais subjetiva para as questões levantadas, pois as mesmas são de fundamental importância para esta pesquisa. O primeiro tópico a ser analisado é o seguinte: o que o governo pode fazer para incentivar a leitura nos presídios? As respostas dadas pelos detentos foram bastante diversificadas. Entretanto, percebemos que muitas das idéias apresentadas por eles fugiam totalmente do contexto que lhes foi indagado. Observe as respostas a seguir: “precisamos de roupas” / “os professores chamarem alunos para irem ao quadro” / “perguntar mais aos alunos, passar mais atividades para buscarmos as respostas”. No entanto, algumas das respostas apresentadas estão relacionadas à parte burocrática do sistema carcerário, e nem por isso estão totalmente descontextualizadas, uma vez que os tópicos expostos refletem na ação do ato de ler. Dentre eles estão “a falta de uma boa alimentação, a péssima qualidade de vida, a superpopulação e a demora em revisar e analisar os processos para marcar os julgamentos”. Como um indivíduo que vive numa cela onde não há espaço nem para dormir pode concentrar-se para fazer uma leitura? Como pessoas mal alimentadas e sem as mínimas condições de sobrevivência podem praticar o ato de ler? É como afirmou um dos detentos: “precisamos que os superiores olhem os processos atrasados porque do jeito que está ninguém se incentiva a nada”.

Por isso, embora as respostas acima tenham ficado à margem do que foi questionado, elas provam a dificuldade em praticar a leitura neste ambiente precário. Analisando os questionários, uma das respostas chamou nossa atenção por mostrar o caráter punitivo e não socioeducativo do sistema carcerário. “É preciso investir na educação e não em celas de castigo. Comprar livros e não algemas”.

Quando entrevistados, alguns detentos não souberam responder, outros disseram que o governo não poderia fazer nada para incentivar a leitura, dizendo que esta ação deveria ser executada por cada pessoa. O ato de ler independe das atitudes do governo. Entretanto, uma grande parte cogitou a possibilidade de fazer campanhas sociais para arrecadar livros, ampliar a biblioteca para acomodar mais leitores, melhorar o sistema de empréstimo de livros, criar salas de leitura e, principalmente, ampliar o horário de acesso dos detentos à biblioteca.

Analisar o último ponto do questionário foi interessante. Durante a entrevista, alguns detentos se emocionaram por recordar alguns momentos da sua infância. A escola foi o principal ambiente de fomento da leitura. Poucos foram incentivados por outra pessoa que não fosse a professora. Esta teve um papel fundamental no ensino-aprendizagem do ato de ler destes detentos. Devido à relação leitura-escola, os livros didáticos e paradidáticos do contexto escolar foram os mais lidos, vejamos: “Comecei a ler na escola livros sobre drogas na biblioteca de lá. Foi muito bom aprender a ler”. Mesmo freqüentando a escola, o domínio da leitura e da escrita de grande parte dos detentos ocorreu tardiamente, em diferentes faixas etárias, por volta dos quatorze e dezesseis anos.

Dentre os entrevistados, apenas cinco aprenderam a ler e escrever no tempo considerado adequado em nossa sociedade, por volta dos sete anos. É preciso conscientizar a população sobre a importância da leitura e incentivá-la nas várias instituições sociais. Os depoimentos a seguir confirmam o que foi dito. “Comecei a ler por volta dos sete anos. Um tio trabalhava com livros e facilitou o meu acesso aos livros. Sempre gostei de Ler”. / “Comecei a ler na escola. Meus familiares não sabem ler, por isso tive vontade de aprender para poder entender melhor as coisas e até ensinar algo para eles”. Tudo o que foi exposto anteriormente prova a importância do sistema educacional na formação do indivíduo. Sendo assim, a educação no presídio faz-se extremamente necessária. Alguns dos entrevistados, não-escolarizados, estão aprendendo a ler agora. Por mais difícil que seja a situação, o sistema educacional penitenciário pode contribuir para a qualificação do indivíduo estigmatizado pelo cárcere. Como este: “Estou aprendendo a ler aqui no presídio com o auxílio de livros e da professora”.

Assim, concluímos a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas aos detentos deixando um ponto para ser objeto de reflexão.

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os

professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler (SOLÉ, 1998, p. 90. grifo nosso).

Apesar de voluntária, a leitura no sistema carcerário não ocorre de forma prazerosa mesmo para aqueles que gostam de ler. Os problemas citados no decorrer deste capítulo corroboram a afirmação anterior.

3.6. As práticas de leitura dos encarcerados

Antigamente o ato de ler era considerado uma atividade individual e reflexiva. Sabe-se hoje que o ato de leitura nasce de um processo de interação. Por isso, espera-se que os profissionais de leitura sejam os mediadores entre o texto e o leitor. A escola é a principal instituição social responsável por desenvolver a prática de leitura nos educandos. Os professores, muitas vezes os responsáveis pela iniciação da criança no mundo da leitura, não possuem o hábito de ler e, de certa forma, transmitem isso aos alunos. É preciso despertar nos alunos a paixão pela leitura, e isso só será possível se os professores gostarem de ler. Quanto mais um indivíduo lê, mais conhecimento ele acumula, o qual irá ajudá-lo na compreensão dos próximos textos a serem lidos. Com o tempo, o leitor vai adquirindo mais bagagem, tornando-se um leitor maduro, facilitando o processo de interpretação do texto.

A formação de um leitor exige dos profissionais de leitura, além de conhecimentos metodológicos e técnicas, um alto grau de familiaridade com textos de diversos gêneros. Várias atividades como jograis, dramatizações, debates, entre outras podem tornar o ato de ler mais agradável. A leitura, em qualquer instituição social, deve ocorrer num espaço de liberdade. É preciso respeitar o prazer e a aversão de cada pessoa em relação a um texto. Geralmente, a escola ultrapassa este limite obrigando os alunos a realizarem as leituras selecionadas pelos professores. Assim, a escola torna-se a responsável pelo empobrecimento da noção de leitura que o aluno possui. Para muitos estudantes, o ato de ler está associado a uma cobrança que virá posteriormente. Dessa forma, é difícil formar leitores.

A leitura é fundamental para que o indivíduo domine as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Trabalhar com os alunos apenas a metalinguagem de análise da língua materna não os capacitará para interagir em qualquer evento comunicativo. Na leitura, o *feedback* do leitor é com o texto. O professor surge

justamente para intermediar este contato. O leitor porta-se perante o texto de acordo com o seu objetivo. No âmbito escolar, o principal objetivo da leitura é a busca de informações. Esta leitura pode ser previamente elaborada ou não. O fundamental é extrair as informações explícitas ou implícitas no texto. Outras vezes, a leitura centra-se no estudo do texto. Limitando-se a analisar os mecanismos utilizados pelo autor para produzir o texto, identificando argumentos, tese, contra-argumentos, etc. A leitura é vivenciada nas escolas também como pretexto, principalmente, nas séries iniciais. Utiliza-se o texto apenas como ponto de partida para a execução de outra atividade. Entre elas, estão a produção de outro texto com a mesma temática do anterior e a ilustração de uma história.

Para que o ato de ler seja realmente eficaz, a escola deve considerar a leitura como um processo de fruição do texto. Como vimos, a escola, na tentativa de preparar o aluno para o sistema, exclui qualquer atividade que não possa ser fruto de uma avaliação, sendo considerada improdutiva. Daí, a uniformidade nas leituras ocorridas na escola. Dessa forma, os professores poderão “avaliar” o desempenho dos alunos na prática do ato de ler. No entanto, este modelo só colabora com o fracasso escolar. O prazer é o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura e a escola não pode excluir isso. A escola precisa respeitar os passos e a caminhada dos alunos enquanto leitor. Entre outras ações, proporcionar o acesso dos alunos a vários livros e propiciar um maior número de leituras reverteria o descaso com o ato de ler que persiste em nossas instituições sociais.

A leitura é um requisito importantíssimo para agirmos com autonomia nas sociedades letradas e os indivíduos que não dominam esta atividade já estão excluídos socialmente. Por isso, muitos encarcerados, como veremos adiante, estão duplamente à margem da sociedade. Foram excluídos por não terem sido escolarizados e por estarem privados da liberdade.

Com a finalidade de verificarmos como as práticas de leitura presentes na população carcerária do Presídio de Igarassu ajudam a desenvolver o processo de compreensão textual, elaboramos um material com cinco textos de várias temáticas e gêneros para serem analisados por cinco⁵ detentos, que, segundo os professores, se destacam em sala de aula. Ao analisarmos as interpretações dadas pelos detentos, percebemos constantemente o uso inadequado das normas gramaticais, principalmente do

⁵ Acreditamos ser um número suficiente para analisarmos detalhadamente as habilidades de leitura que os detentos – que freqüentam a escola – possuem. É importante também salientar a dificuldade que é ter acesso aos encarcerados, principalmente modificar sua rotina.

ponto de vista ortográfico, refletindo, obviamente, a pouca proficiência escrita dos detentos. Isso justifica as inadequações que as transcrições posteriores apresentam. Todo o texto foi mantido na íntegra.

A temática abordada no primeiro texto é bastante interessante. Enquanto refletiam sobre os textos, todos os detentos alegaram ser o primeiro texto o mais difícil de ser compreendido. O cerne dele está nos vários sentidos provocados pela leitura da frase de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher, torna-se”, veiculada por uma companhia de transportes e que circulou nos ônibus da cidade de São Paulo por ocasião do Dia Internacional da Mulher. Cada falante da língua materna, de acordo com as suas habilidades, ao ver o cartaz com o enunciado acima interpretou de uma forma diferente. Sendo assim, o leitor, ao analisar este texto deveria observar os sentidos que foram atribuídos ao texto do cartaz. Os detentos leram e avaliaram as opiniões dos entrevistados expostas no texto.

Dentre as interpretações dadas pelos detentos, duas delas nos chamaram a atenção. Apesar de seus poucos aprofundamentos, dois aspectos presentes no texto foram observados. No questionário D1⁶ temos:

Na minha opinião, eu acho uma ignorância o ponto de vista desses homens. Que mal tem nesta frase? Só tendo um auto grau de machismo, gente de pensamento poluído contaminado pela “sugeira” do mundo. Na verdade nem todas que nascem feminina si dá o valor de ser chamada Mulher de verdade.

Da sua forma, ele conseguiu perceber o machismo que está diluído no texto através das várias interpretações que foram dadas pelos entrevistados. O próprio motorista chega a reclamar do local onde o cartaz foi colocado e alega que “o pessoal pode ficar pensando coisas: pega mal para a gente”. É possível percebermos outro fator na resposta de D1 que é a expressão “Mulher de verdade” para referir-se às mulheres que vão em busca de algo, que correm atrás de seus objetivos.

O entrevistado D2 discorreu o seguinte sobre o texto:

Sei que essa frase é muito interessante para nós para e pensá nos ensino de hoje: a mulhe é e vai ser sempre mulher. a frase pelo que eu intendir é que a mulher trona-se mulher, por que elas vem mostrando que não é so espera mais vai a luta e vence, ais vezes melhor que alguns homem!

⁶ Os entrevistados serão identificados por D1, D2, D3, D4, D5.

A frase de Simone de Beauvoir é muito sábia. Ao afirmar que “Ninguém nasce mulher, torna-se”, ela amplia o universo feminino. Ser mulher não é apenas uma questão biológica, é muito mais uma questão sócio-cultural, que depende delas acreditarem e lutarem pela autoafirmação e valorização. Quando a balconista Diana comenta a frase, ela percebe que a condição de mulher se conquista, conforme ela vai se tornando mais forte. Foi desta forma que os D1 e D2 compreenderam a expressão em questão. Eles foram os únicos encarcerados que perceberam que as mulheres precisam ser fortes, persistentes e obstinadas em relação aos seus objetivos. Observe as demais respostas:

o que eu ajo sobre esse tésto 1 é que muitas pésoas em ter pré tarão nao mais eu ém déndér Eu aju um ato de respeito sobre a mulher Por que a mulher vai ser sempre Ela mesma, DEUS quando feis a mulher feis com bastante carinho e amor. (D3)

Em seu texto, D3 retratou a importância da figura feminina, abordando até a questão bíblica da criação da mulher; afastando-se da mensagem exposta no texto. Assim como D3, D5 exaltou a feminilidade, discorrendo o seguinte:

A mulher e uma coisa que tem que ser tratada de forma mais cariocas que a mãe e mais interessante da nossa vida por isso mós temos que amar a mulher mulher e coisas que nós nunca pode esquecer mulher eu temo vivo por vocês

Este, por sua vez, relacionou a figura feminina à mulher mais importante que já teve em sua vida; sua mãe. Daí o motivo da mulher precisar ser tratada com carinho e ser um elemento essencial na vida de todo ser humano. Já D4, distanciando-se de D3 e D5, escreveu: “É ignorância entender dessa maneira essa Questão, porque ninguém nasce Assim perfeito Sim torna assim”. Na realidade é difícil compreender a resposta de D4, pois seu texto está fragmentado. Dessa forma, deduzimos que D4 possui apenas a capacidade de decodificação do código lingüístico, o que não é suficiente para alcançar a compreensão. Para uma mulher se destacar em certos cargos, é necessário muito poder de transformação, liderança e competência e isto ocorre pelo fato de vivermos em uma sociedade arbitrariamente machista e egoísta. A maioria dos entrevistados que aparecem no texto (ver anexos) não conseguiram perceber as informações que estavam nas entrelinhas da frase e chegaram a pensar que estavam mais relacionadas à homossexualidade e não com o fato das mulheres acreditarem no seu potencial e perceberem sua força.

O motivo de esta frase ter causado polêmica entre os usuários de ônibus implica que, infelizmente, nem todo mundo está preparado para entender de fato o poder das

palavras e seus verdadeiros significados. O texto deixa claro que cada pessoa tem uma maneira muito peculiar de interpretar um texto ou uma determinada frase, e isto também depende do nível de instrução e das habilidades de cada um dos leitores.

O ato de ler faz com que ativemos nosso conhecimento prévio, permitindo que elaboremos previsões sobre o texto, para construir, posteriormente, a compreensão, que, por sua vez, é fruto da interação entre o texto e seu leitor. Apesar de ser um processo interno, a leitura deve ser algo a ser ensinado ao falante da língua materna.

O seguinte anúncio da Fundação do Banco do Brasil foi o segundo texto a ser analisado pelos detentos: “Cada vez que um brasileiro sai do campo para a cidade, o Brasil perde alimentos e ganha fome”. Dentre os textos produzidos pelos entrevistados, notamos que D3 fugiu totalmente do assunto e expôs a sua opinião a respeito da mulher. “Eu amo a mulher de toda cor e, raça amo de coração”. Já D2 fez uma reflexão sobre o círculo da vida, expondo o seguinte:

a vida nos oferece coisas que deixamos Para trás outras e as que deixamos para trás vai fazer falta Para a outra. da mesma forma é o trabalhador do campo ele deixando o campo se não ficar outro no lugar vai fazer falta Por que o alimento falta Pois a vida é como o mundo gira em circulo.

Analisando o texto acima, percebemos que o entrevistado, mesmo munido de um vocabulário limitado, foi capaz de compreender a relação existente entre os meios rural e urbano. O trecho grifado explicita o que foi dito anteriormente.

De forma concisa e com um escasso vocabulário, D4 foi capaz de depreender o significado do anúncio citado anteriormente, expondo o seguinte: “é o produtor rural qui Deichar De Produzir para Pedir”. Em seu texto, percebemos que ao trocar o campo pela cidade, os homens deixam de produzir alimentos e por não possuírem mão-de-obra qualificada ficam à margem da sociedade, dependendo da solidariedade dos outros.

Fugindo um pouco da mensagem do texto, D5 abordou o aspecto da fome de uma forma geral, afirmando que:

a fome foi comstruída por falta de qualificação de profição e falta de escolaridade para conseguir diminuir o desemprego e a criminalidade principalmente em pernambuco. Então vamos construir um Brasil diferente.

O discurso acima revela diversas informações veiculadas pela televisão nas campanhas ideológicas propostas pelo governo, como o *slogan*: “Vamos construir um

Brasil diferente”. Diferente dos demais, D1 fez uma análise bastante significativa, expondo um bom domínio do conteúdo, observe:

Por que pelo fato de a grande maioria dos que moram no interior são agricultor, e cada vês que um homem sai do interior para a cidade diminue a produção de alimento no país, Causando o aumento dos preços nos mercados gerando a falta de condições que trás a FOME.

Ele destacou o vocábulo fome tornando-o enfático. Segundo o entrevistado, a fome seria a consequência do êxodo rural, mostrando ter certo conhecimento da temática a ser considerada. A frase do anúncio é clara e apresenta objetivos bem fortes. A presença dos agricultores na cidade aumenta a fome, uma vez que a maioria desses imigrantes não tem estrutura financeira para viverem dignamente nas cidades. Falta-lhe emprego, abrigo e alimentos. Sua mão-de-obra qualificada para o campo reserva-lhes subempregos nas cidades. Os poucos recursos levam muitos retirantes a mendigar pelas ruas e a dormir no relento. Eles que antes produziam alimento, agora passam a depender da caridade alheia até para se alimentar. Muitas vezes, sonham em voltar para o campo, mas não possuem recursos para isto.

O terceiro texto a ser interpretado foi uma frase, como esses ditados populares. Este foi fruto de muita reflexão por parte dos detentos. Muitos citaram até a situação em que eles estão inseridos para corroborar com a afirmação que estava sendo veiculada: “Sabendo sofrer, sofre-se menos”. Alguns detentos fizeram apenas transcrever o texto acrescentando poucas idéias, eles achavam que a frase já estava clara e que não havia uma maneira de explicá-la. Leia as interpretações de D3 e D4, respectivamente: “É a pura verdade sabendo, sofrer sofre se menos” / “Porque Sabeno o motivo do sofrimento A pessoa não faz por que sofrer mais”. Entretanto, mais uma vez, foi D1 que mais se aproximou do sentido veiculado pelo texto.

Por que pelo fato da pessoa saber sofrer é por que ela já tem um certo costume com o sofrimento. E assim tornasse mais fácil lidar com a tal situação, fazendo pensar que o sofrimento é menos. só que o sofrimento é o mesmo.

Ele afirmou que a pessoa quando sofre constantemente, se acostuma com o sofrimento e daí tem a sensação de sofrer menos, no entanto o sofrimento não se modifica, ele é o mesmo. Já D2 não teve a mesma interpretação de D1 e provou que aquela afirmação era verdadeira citando até seu caso como comprovação. Observe:

O texto é real pois quem sofre e vive sofrendo, ela sabe sofrer e faz como sofrer menos por que se ela passou por uma situação e a mesma está a porta ela vai passá e vai sofrer menos pois vai saber como passá e vai vencer. Como eu que to aqui e sofro menos hoje do que no início antes.

Sabemos que o sofrimento é um sentimento típico da condição humana e que para vivermos é fundamental extrair deles as lições que necessitaremos para resolver as questões que nos afligem e tentarmos ser felizes. Nossas atitudes, escolhas e problemas precisam ser muito bem administrados para que não se transformem em algo sem solução. Quando se tem o controle das adversidades, tudo passa a ser menos doloroso. Dentre os textos produzidos pelos detentos, percebemos que D5 afastou-se consideravelmente do texto a ser interpretado, fazendo uma relação entre o amor, a vida e o sofrer; observe: “quem tem amor tem vida e quem tem vida tem amor ama e sabe amar e sofrer sofra menos”. Podemos notar que é um texto fragmentado, escasso de informações, fatores que acabam por dificultar a interpretação. São palavras soltas, que não formam um todo coeso.

Os últimos textos foram duas charges. Uma delas alusiva à epidemia da dengue e a outra ao caso do assassinato da garota Isabella Nardoni, ocorrido em 29 de março de 2008. Analisaremos neste momento a charge que aborda a questão da dengue.

Texto 4:



Alguns entrevistados não conseguiram associar as ilustrações ao mosquito que transmite a dengue. Centraram sua análise apenas na linguagem verbal que tinha na charge: “É L.E.R., lesão por esforço repetitivo!”. Observe o texto de D4: “Porque tudo qui agente fais dimais canssa”. Além de não ter compreendido adequadamente o texto verbal, percebemos que nem o texto não-verbal foi analisado, assim como D1 que afirmou “tudo aquilo que é usado repetivamente cansa, Ex: com apenas um braço você levantar um peso de 5KG, Repetivamente a tendência cansar, causando a lesão por esforço repetitivo.”

Dessa forma, a compreensão leitora não foi eficaz em nenhum dos casos, ficando restrita à decodificação do código. Mas, D3 e D5 conseguiram identificar o ponto fulcral da charge. Enquanto D3 tentou ser mais sucinto, D5 procurou expor todo o seu conhecimento sobre o assunto, observe-os: “A dege é uma impedemia muito seria pos ela mata as pessoas da nosa cidade dé vemos com bater esse mau”. Além de ter descoberto a temática, o detento expõe a conseqüência e a sua opinião sobre esse problema. D5 vai mais além e chega até a expor os sintomas desta doença.

A dengue é uma ipedemia que mata mas com o isforço do avanço da medicina e o apoio da população brasileira fez com que a doença-se disminuise mas, sabemos que o istado mais afetado e Rio de Janeiro. No ano de abril de 2008 teve muito caso, nassas gramde favelas tem pouca, infraestrutura. Fauta verba federal para fazer com o que a rede de esgoto a infraestrutura sege feita e a comsemtização da população. Colabora coma saúde. A causa da doença – o sitoma dores de cabeça dores no corpo inteiro tomtura estomago não aceita nada e pode dar hemorragia interna

Através do texto acima podemos notar que o entrevistado possui informações atualizadas a respeito dessa doença. O mesmo chega até a citar um dos lugares mais abalados pela epidemia da dengue. Também expõe diversos motivos que agravaram esse problema. O leitor, perante o texto, ativa seus conhecimentos de mundo para facilitar a interpretação. A charge dada como ponto de partida para esta reflexão demonstra uma dolorosa realidade. Ao falar sobre a LER o autor mostra de forma bem humorada que os ataques da fêmea do mosquito *Aedes Aegypti* vêm se proliferando cada vez mais. Sendo assim, a charge serve como uma alerta para a população combater esta doença.

Ao observar a interpretação de D2, percebemos que o mesmo tentou explicar e exemplificar a expressão L.E.R., dizendo o seguinte:

A l,e,r é uma forma de se repiter as coisas Por exemplo; eu trabalho e o meu trabalho e repetitivo e causa uma danificação em alguns membro do nosso corpo, e eu não sabia que a causa disso eu não sabia que era causada por o musquito da dengue.

Apesar de ter identificado o texto não-verbal, notamos que o entrevistado não foi capaz de relacionar as informações de modo adequado, o que tornou o texto bastante humorístico; totalmente fora da realidade. É impossível o *Aedes Aegypti* causar a L.E.R.

Para os detentos, o último texto foi muito inquietante, pois envolvia uma situação policial: o caso de Isabella Nardoni que teve uma grande repercussão na mídia em nível nacional.

Texto 5:



Ao analisar as interpretações, percebemos que D4 e D3 fugiram do contexto da reflexão. D4 levou aquela situação para um momento vivido por ele, colocando até seu nome. “é o juiz sentenciano José da Silva Alves⁷, o rel qui estar presu a 8 anos iningem fais nada”. Aquela ilustração fez o detento lembrar-se do dia do seu julgamento. D3 buscou citar os profissionais que estavam envolvidos na solução do caso de Isabella Nardoni, afirmando ser contrário à posição tomada pelo promotor e delegado. Observe: “Caso Isabella o jonais falão que o promotor e o delegado tem prova com créta sobre eles mais na minha o pinião éu ajo éles enocente não é copado.” Percebemos que o jornal está sendo visto como um veículo de comunicação a ser utilizado a favor da justiça.

No entanto, os outros encarcerados conseguiram perceber a crítica subjacente da charge, observe:

O jornal não e para jogar si para informar a população, mais nós estamos Em um Espaço de tempo que o jornal esta jugando. (...) nós temos que contestar porque uma pessoa vai prezo informando que este determinado acuzado cometeu tão infração tau delito é ele não cometeu este tau delito Então nós temos que verificar ter uma bancada judicial competente para poder acusar e jugar o infrator que sem testemunha não existe Crime.

No discurso de D5 percebemos que não foi feita nenhuma referência ao caso Isabella, mas o cerne da crítica foi explicitado logo no início, em que o entrevistado notou que o Jornal Nacional, que possui a função de informar, está executando a ação de julgar as informações que estão sendo veiculadas, fazendo o trabalho do poder judiciário. Será que compete aos jornalistas fazerem este tipo de trabalho? Como bem disse D1, “Essa imagem que criaram do (Jornal Nacional) é uma ofensa, a função do jornal nacional é trazer

⁷ Nome fictício.

informações ao telespectador, e não julgar, assim como mostra a imagem. Mesmo se tratando de uma barbaridade, como foi o crime da garota isabela”. Através desta resposta, podemos perceber que D1 possui um bom nível de letramento. Isso fica perceptível pelo uso de conectivos, da pontuação e da forma como o mesmo compreendeu a charge; identificando a crítica subjacente ao Jornal Nacional. O entrevistado percebeu, mesmo que primariamente, a relação implícita entre a função do Jornal Nacional e do Poder Judiciário. Com certeza, seu histórico de leitura auxiliou em sua interpretação. Apesar de expor sua opinião acerca do assunto, o entrevistado acima se manteve neutro em relação a quem teria praticado o crime contra Isabella, diferentemente de D2 que, segundo ele, por ter vivenciado uma situação semelhante, sente-se em condições de apontar o suposto autor do crime. Dessa forma, ele acabou cometendo o mesmo erro do Jornal Nacional, executando o trabalho do poder judiciário.

O caso Isabela eu tenho pra mim que o fato foi Ciúme pois eu já passei por coisas semelhante a essa e eu tem certeza que foi a madrasta e o Jornal Nacional Julgam sem saber o que ouvio falar o erro está air a empresa por muitas vezes Julga os inocente antes de ouvir a verdade fala para o mundo o que a Policia falou e não quer saber se a Pessoa e inocente ou não eles só quer saber de ganhar a cexta básica dele e o dinheiro que lhe oferece para cada pessoa que prende. Esse trabalho é muito importante pois torna-se um desabafo para nós que estamos Preso, essa é a minha opinião. Obrigado Pedro Luís

O Jornal Nacional, um dos principais veículos de informação, divulgou este fato de uma forma tão contundente e com tanta freqüência que as pessoas em qualquer lugar que estivessem não deixavam de comentar sobre este crime. Os supostos assassinos Alexandre Nardoni e Ana Carolina Jatobá foram, praticamente, pré-julgados e condenados antes mesmo de as investigações terem sido concluídas pela perícia. Isto se deu porque foi feito um trabalho de jornalismo investigativo que instiga a sociedade a buscar sempre a justiça para um episódio bárbaro e cruel como este. Neste caso, este meio de comunicação serviu como um juiz implacável para o desfecho desta crueldade aplicada a uma criança inocente e indefesa.

Ao analisarmos o texto formulado pelo detento Pedro Luís, percebemos a satisfação que foi para ele ter participado deste trabalho. Nas condições em que vivem, poucos são os momentos em que eles podem expor suas opiniões sobre um determinado assunto. Muitas vezes, esse momento só ocorre nas visitas ao psicólogo e ao assistente social, que

acontecem esporadicamente. Os detentos sentem a necessidade de serem ouvidos. Daí, o agradecimento do encarcerado Pedro Luís.

Apesar de alguns detentos terem desenvolvida apenas a habilidade de decodificação do código lingüístico, outros têm o domínio das estratégias que levam à compreensão. O ato de ler é um processo interno, mas que pode ser ensinado. Durante o processo de compreensão, o leitor abstrai do texto as informações que lhe são essenciais para alcançar seus objetivos. Como afirma Solé (1998, p.46), “quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos”.

Com base nas concepções de leitura revisadas no primeiro capítulo e nas interpretações dos entrevistados, resolvemos inserir um quadro-tabela expondo as concepções de leitura de cada detento, observe:

Quadro 1 – Concepção de leitura dos detentos

CONCEPÇÃO DE LEITURA		COGNITIVISTA	SOCIOINTERACIONISTA	DISCURSIVA
D1	TEXTO 1		X	
	TEXTO 2		X	
	TEXTO 3		X	
	TEXTO 4	X		
	TEXTO 5	X		
D2	TEXTO 1		X	
	TEXTO 2	X		
	TEXTO 3		X	
	TEXTO 4	X		
	TEXTO 5		X	
D3	TEXTO 1	X		
	TEXTO 2	X		
	TEXTO 3	X		
	TEXTO 4		X	
	TEXTO 5	X		
D4	TEXTO 1	X		
	TEXTO 2		X	
	TEXTO 3	X		
	TEXTO 4	X		
	TEXTO 5	X		

D5	TEXTO 1	X		
	TEXTO 2		X	
	TEXTO 3	X		
	TEXTO 4			X
	TEXTO 5			X

Ao analisar o quadro acima, percebemos que os entrevistados possuem mais desenvolvida a concepção cognitivista da leitura. Dominam apenas a decodificação do código linguístico. O leitor, perante o texto, processa os elementos começando pelo reconhecimento das letras, continuando com as palavras, frases... num processo hierárquico na busca pela compreensão. A interpretação textual é determinada pelas idéias principais que ele aborda. É de fundamental importância, no processo de leitura, como assevera Solé (1998, p.36), “ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc”.

Para ser capaz de executar as ações anteriormente descritas, relacionando-as com o seu conhecimento de mundo e sua realidade social, é preciso ter desenvolvida a perspectiva sociointeracionista da linguagem, o que não ocorreu na maioria dos casos. Esse tipo de articulação ficou mais evidenciado nos textos não verbais, por estarem, obviamente, mais relacionados à realidade desses leitores. A concepção discursiva da leitura só foi identificada na resposta de D5 nos dois últimos textos, as charges; em que o entrevistado reproduziu o discurso veiculado pelos diversos meios de comunicação, extrapolando até a busca pela interpretação.

Assim, percebemos que as práticas de leitura que ocorrem dentro do Presídio de Igarassu são essenciais para o desenvolvimento da cultura dos próprios detentos. É uma forma de aprendizagem não-intencional que os ajudará nos eventos de letramento e no processo de ressocialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura, um dos objetos de investigação da Linguística Aplicada, sempre foi um tema de preocupação para professores e psicólogos. Apesar da imensidão de trabalhos relacionados ao ato de ler, poucos retratavam este tema num ambiente de exclusão social como um presídio.

Na bibliografia estudada, encontramos um artigo desenvolvido por Bethânia S. C. Mariani (ORLANDI, 2003) sob a coordenação de Eni Orlandi intitulado “As leituras da/na Rocinha”, expondo a relação entre o aspecto histórico-social daquele meio às formações discursivas do indivíduo, que são produzidas pelos diferentes lugares sociais e ideológicos ocupados pelos interlocutores.

Dentre as concepções da leitura descritas – cognitivista, sociointeracionista e discursiva –, percebemos que grande parte dos entrevistados tinha o ato de ler apenas como a ação de decodificar o código linguístico, sem serem capazes de relacionar as informações por eles decodificadas com seus conhecimentos prévios e aspectos extralinguísticos oferecidos no texto. Entretanto, mesmo que a leitura seja só uma fuga dos problemas enfrentados pelos detentos, se a mesma for implantada no sistema carcerário com a devida importância, ela pode tornar-se um forte aliado no processo de ressocialização.

Devido à reincidência criminal, nota-se que a educação deve priorizar a capacidade de reflexão dos detentos, fazendo-os compreender a realidade que os cerca para em seguida iniciar seu processo de transformação. A nossa hipótese de que É preciso trabalhar a capacidade crítica e criadora do indivíduo a fim de que ele faça as escolhas certas em sua vida. Nesse momento, percebe-se que a leitura pode colaborar no processo de ressocialização, desenvolvendo o senso crítico dos detentos e levando-os a refletir sobre suas escolhas. A leitura, além de potencializar as capacidades intelectuais do indivíduo, proporciona o exercício da cidadania, disponibilizando democraticamente o conhecimento para aqueles que já foram excluídos do convívio social. Ler é conhecimento. Como afirma Quésia da Cunha Oliveira (*apud* BASSANI, 2008), diretora de ressocialização da Sejus, “a aprendizagem estimula a autonomia, possibilita a sensibilização e é um fator decisivo na ressocialização do preso”. É preciso valorizar o detento como pessoa humana, dignificando-o mesmo dentro da prisão. Esse é o caminho para que ele se recupere de suas

condutas delituosas e possa inserir-se novamente na sociedade. Vimos, portanto, a confirmação de nossa hipótese no que se refere aos investimentos em educação como forma de ressocialização desses indivíduos, uma vez que muitos deles passaram a prática da leitura no presídio.

Com relação aos cinco textos que foram interpretados, ao analisar as respostas expostas pelos detentos, verificamos que os mesmos não têm bem desenvolvida a habilidade da escrita e a capacidade interpretativa, utilizando, por vezes, expressões inadequadas a um texto formal. Isso não nos surpreendeu dadas as condições de vida anteriores e atuais dos indivíduos analisados e tendo em vista as dificuldades de leitura e de escrita da população em geral. No entanto, por estarem inseridos numa sociedade letrada, não podemos afirmar que o grau de letramento desses indivíduos seja zero, até porque, de um jeito ou de outro, eles exercem suas práticas sociais. Não há um critério de seleção para dividir os indivíduos em dois grupos: letrados e iletrados. Ao utilizar a leitura ou a escrita num contexto determinado socialmente, o indivíduo já está participando do evento do letramento. Embora encontremos nos textos dos detentos muitas rupturas sintáticas e até semânticas, notamos que D1 e D2 foram capazes de compreender, mesmo que, simploriamente a mensagem que estava sendo veiculada. Já D5, nos textos 4 e 5, além de perceber as informações implícitas também relatou o discurso do senso comum, repetido pela população.

Apesar deste estudo ter sido realizado apenas em uma unidade prisional, acreditamos que esta seja significativa para reforçar as palavras de Silva (2005, p.79) a respeito de que “a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural”, ao que acrescentamos que deve ser inserida em todo meio social, inclusive na prisão. Devido às condições adversas do sistema penitenciário, muitas vezes acreditamos que o trabalho não seria concluído; no entanto, ao chegar ao término desta etapa, percebemos que todos os esforços valeram a pena e que a ressocialização não é uma utopia. Por isso, afirmamos que um conjunto de políticas públicas subsidiada pela leitura pode servir de modelo para as demais unidades prisionais do Estado de Pernambuco a fim de que o processo de ressocialização ocorra naturalmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar**. Portal do São Francisco / revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco. CESVASF, 2002, p.97-105.

_____. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASSANI, Bárbara. **Obras literárias levam esperança e ressocialização a detentos e menores em conflito com a lei**. Disponível em: <http://www.es.gov.br/site/noticias/show.aspx?noticiaId=99671453> Acesso em: 22 de agosto de 2008.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BENCINI, Roberta. **Hora da Leitura: compreender, eis a questão**. Nova Escola, Brasília: v. 18, n. 160, p. 48-51, mar.2003.

CORREA, D; SALEH, P. (org.). **Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

COSTA, Sérgio R. **Interação e Letramento Escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. São Paulo: EDUFJF/Musa, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez, São Paulo, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento – uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto & leitor – aspectos cognitivos da leitura**, 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORLANDI, Eni. (org.). **A leitura e os leitores**, 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Discurso & leitura**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler – Fundamentos Psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

Questionários de observação sobre o Presídio de Igarassu

I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ADMINISTRAÇÃO

1. Localização: Igarassu

2. Histórico

2.1. Ano: 02/08/2002

2.2. Nome: Presídio de Igarassu

2.3. Expansão: 8.000m² (Área Construída) – 90.000m² (Terreno)

2.4. Outros: Capacidade para 426 presos. Atualmente possui 1300 presos.

3. Estrutura

3.1. Quantas celas? 110

3.2. Quantos presos por cela seriam ideais? Variável, em média 5.

3.3. Qual seria o máximo por cela? Atualmente 12.

3.4. Qual o critério para divisão de celas? Não existe.

3.5. Quantas pavilhões? 7

3.6. Quantos presos por pavilhão? Em média 200.

3.7. Qual o número ideal de presos por pavilhão? Em média, 50.

3.8. Qual o critério de divisão dos pavilhões? Não existe.

3.9. Quais são esses pavilhões? A, B, C, D, Triagem, Familiar e Enfermaria.

3.10. Qual a quantidade total de detentos? 1 300

3.11. Qual a real capacidade do presídio (máximo de detentos)? 426

3.12. Quais os crimes mais frequentes? Tráfico de drogas e roubo.

3.13. Há a interferência de alguma ONG no presídio? Sim.

3.14. Quais os principais problemas administrativos enfrentados?

Excesso de presos e falta de funcionários.

3.15. E com os detentos, quais os principais problemas? Falta de espaço devido à superlotação.

3.16. Como é o sistema de trabalho dos detentos? Diário, de segunda à sexta das 9h até às 17h.

3.17. Qual o critério de escolha para desenvolver os trabalhos? Entrevista com laboterapia, serviço social, psicologia e segurança (bom comportamento).

3.18. Quais as atividades em que os detentos trabalham? Marcenaria, artesanato, oficina de mecânica, Limpeza e manutenção.

3.19. Qual o critério utilizado para escolher os detentos que freqüentam a escola? Entrevista com setor pedagógico e segurança.

3.20. Pode entrar livro, revista ou algo do gênero no presídio? Sim.

3.21. Tem refeitório? Sim.

3.22. Tem escola e biblioteca? Sim.

3.23. Tem área externa? Sim.

3.24. Como é a distribuição dos sanitários? Por cela.

II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – BIBLIOTECA

1. Acervo

1.1. De onde vem? Secretaria de Educação, Secretaria da Justiça, Igrejas e Amigos.

1.2. Qual a quantidade? Em média, 3000.

1.3. Quais os tipos de livros? Didáticos e paradidáticos (livros de histórias).

1.4. Quais os tipos de livros que não podem fazer parte do acervo? De crimes.

2. Catalogação

2.1. Quem faz? São os detentos, mas deveria ter um bibliotecário porque não existe um estímulo para que os presidiários executem esta ação.

2.2. Através de que sistema? Manual. Uma listagem manuscrita em folhas de ofício, separados por disciplina. Os paradidáticos são uma listagem a parte.

3. Instalações

3.1. O local é adequado? Sim.

3.2. Qual o tamanho?

3.3. Os móveis são adequados e suficientes (mesa, cadeira)? Há 13 estantes, 5 armários, 2 mesas com 4 cadeiras, 2 birôs e 2 janelas. Almeja-se 2 ou 3 computadores para pesquisa, mesmo que alguns sites fossem bloqueados.

4. Quais os dias e horários de funcionamento? Das 9h30min às 16h.

5. Empréstimo?

5.1. Quem é o responsável por essa função? O detento Francisco de Assis.

5.2. Qual o regime (quantidade de dias, multa, etc.)? São 8 dias de empréstimo, Cada detento só pode pegar 1 livro por vez. Para pegar o livro, o detento dá o nome do prontuário. Geralmente o livro volta do mesmo jeito que vai. Antigamente, os livros voltavam faltando páginas e muitas vezes nem voltavam, como ocorreu com os minidicionários Aurélio que eram 22 e agora são 5. O tamanho das folhas do minidicionário era perfeito para enrolar o fumo.

5.3. Quais os livros mais pegos? Romances que abordam amor, família e religião, principalmente a Bíblia.

5.4. Quais os leitores mais assíduos? E o que lêem? Não há controle registrado na Biblioteca. De acordo com a escola, têm-se os seguintes detentos: José Aristeu, Marcelo Leandro e Carlos Olívio. A população carcerária evangélica lê bastante a Bíblia.

OBS.: De livros de lei, só há uma LEP, que é de uma professora. O sistema penitenciário tem pouquíssimos presos com alto nível intelectual (2º ou 3º grau). A maior parte dos alunos está entre a 4ª. E a 8ª. Série, e outros são analfabetos.

III - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ESCOLA

1. Qual o horário de funcionamento? Das 9h30min às 16h.
2. Como é feita a divisão dos turnos e das aulas? Por professor, nos horários de 9h – 12h e 12h15min – 15h45min.
3. Há quantos alunos? Atualmente, 130.
4. Há quantos professores? Há 03, cada um com duas turmas.
5. Há quantas salas? Há 06, 03 em funcionamento, 01 com o projeto Vira-Volta e 02 vazias.
6. Quais as séries existentes? EJA – Fase 1 e 2 (refere-se às 1ª e 2ª séries), Fase 3 e 4 (refere-se às 3ª e 4ª séries), Tele-sala (5ª à 8ª) e Tele-sala (ensino Médio)
7. Como se comprova a série em que o aluno se encontra? Os alunos fazem teste de equivalência de Português e Matemática. Além de uma entrevista oral.
8. Como é o regime de aprovação (prova, trabalho, pesquisa, participação)? De acordo com cada professor.
9. Quais os materiais didáticos utilizados? Os livros da biblioteca.
10. De onde vêm esses materiais (livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas, etc.)? Secretaria de Educação e SERES.
11. Os materiais ficam na escola ou podem ser levados para as celas? Todos os materiais são recolhidos após as aulas.
12. Já houve casos de violência na escola? Não.
13. Há algum projeto do governo para estimular a leitura e doar livros? Raramente.

14. Qual o índice de desistência? Evasão pelas questões jurídicas, já que muitos detentos aguardam julgamento.

IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES (Prof.: Juliana)

1. Por que ensina em presídio? Porque, por incrível que pareça, é melhor que ensinar em escola normal. Gosto de lidar com o diferente, é um desafio.
2. Há quanto tempo ensinam em presídio? Três anos e meio.
3. Qual a sua formação? Magistério, concluindo Pedagogia.
4. Quais as dificuldades encontradas? Até agora, nenhuma.
5. Há algo gratificante nesse trabalho? O quê? Sim. Escutar o aluno, dar conselhos, porque se ele errou, talvez ninguém chegou junto e perguntou o que levou a praticar tal delito. Como é sua família, enfim, como era a vida que levava antes de se encontrar privado da liberdade e se valeu a pena o que fez.
6. Qual a diferença dessa escola para uma escola comum (convívio, didática e estrutura)? Convívio, didática e estrutura.
7. Quais os medos que você enfrenta (doença, violência)? Violência.
8. Seu salário é digno para o que você passa no presídio? Não.
9. Como você avalia o seu aluno em termos de mercado de trabalho? Sem perspectiva nenhuma, porque é rejeitado pela sociedade.
10. Quais as suas sugestões para melhorar o ensino nesses ambientes? Recursos para cursos profissionalizantes e artesanato.
11. Qual a sua opinião a respeito do espaço físico? Muito bom.
12. Qual a sua opinião a respeito do material didático? Escasso em relação a livro didático para o uso do aluno.
13. Há materiais complementares para trabalhar (giz ou piloto, papel madeira, lápis de cor, tesoura, cola, etc.)? Sim.

14. É justo um detento ter sua pena diminuída em função da escola? Justifique.

Claro, se ele é bom aluno, ótimo desempenho, porque não?

15. Qual o seu regime de aprovação (provas, testes, atividades, pesquisas, etc.)? Testes, atividades, pesquisas e um bom desempenho do reeducando.

16. Qual o interesse dos alunos pela leitura? Muito pouco, até porque não foi trabalhado, para adquirir o hábito de ler.

17. Você estimula a leitura? Como? Sim, através de leitura de textos, produção de sínteses, paródias, versos e leitura através de pesquisas, trabalhos com dicionário, revistas, etc.

IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES (Prof.: Luíza)

1. Por que ensina em presídio? Pelo desafio de trabalhar com uma clientela que está presa. Estudar e dar aulas são meus hobbies. É algo que compensa emocionalmente.
2. Há quanto tempo ensinam em presídio? Desde 1997. Iniciei no Aníbal Bruno, passei pelo Barreto Campelo e hoje estou aqui.
3. Qual a sua formação? Teologia(UNICAP), Filosofia (UNICAP), Pedagogia (UPE) e especialização em Psicopedagogia (FUNESO).
4. Quais as dificuldades encontradas? Não tenho dificuldades. Adoro trabalhar no sistema penitenciário.
5. Há algo gratificante nesse trabalho? O quê? Saber que está ajudando alguém a melhorar de vida. Gosto de promover momento de reflexões, de forma leve, através de pequenos textos e até piadas.
6. Qual a diferença dessa escola para uma escola comum (convívio, didática e estrutura)? O programa e o ambiente são o mesmo. No entanto, todas as turmas aqui são de EJA.
7. Quais os medos que você enfrenta (doença, violência)? Nenhum.
8. Seu salário é digno para o que você passa no presídio? Não. É uma gorjeta. Acredito que o salário de todo professor deve ser o mesmo e necessita urgentemente ser modificado, independente de trabalhar em presídios ou não.
9. Como você avalia o seu aluno em termos de mercado de trabalho? Apesar de terem chance, a escola do sistema como um todo deve repensar algumas coisas.

10. Quais as suas sugestões para melhorar o ensino nesses ambientes? Capacitações adequadas (professor e aluno), salário digno e melhor estrutura física; não aqui; uma vez que o espaço é o adequado.

11. Qual a sua opinião a respeito do espaço físico? Excelente.

12. Qual a sua opinião a respeito do material didático? Para o sistema carcerário o material fica a desejar.

13. Há materiais complementares para trabalhar (giz ou piloto, papel madeira, lápis de cor, tesoura, cola, etc.)? Tem.

14. É justo um detento ter sua pena diminuída em função da escola? Justifique. Com certeza. A escola precisa ser um instrumento de ressocialização.

15. Qual o seu regime de aprovação (provas, testes, atividades, pesquisas, etc.)? Tudo que é feito é atribuído nota, no entanto ainda há casos de reprovação.

16. Qual o interesse dos alunos pela leitura? Muito bom.

17. Você estimula a leitura? Como? Não existe educação sem leitura. Seus olhos tocam nas palavras e elas ficam marcadas. Tudo que você lê você guarda para o resto da sua vida. Faço leitura acidental (textos variados), sorteio de livros e leitura em voz alta, envolvendo todas as disciplinas. Costumo usar também filmes legendados para estimular a leitura. O grande norte da escola é refazer, e eu refaço!

IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORES (Prof.: Patrícia)

1. Por que ensina em presídio? Sinto-me feliz em poder contribuir com essas pessoas excluídas e privadas de algo tão valioso como a liberdade. O reeducando leva os estudos mais a sério, demonstram mais interesse no processo de aprendizagem. O trabalho do professor no presídio é reconhecido e valorizado além de sermos muito respeitados (pelo menos por parte dos alunos).

2. Há quanto tempo ensinam em presídio? Há quatro anos.

3. Qual a sua formação? Pedagogia.

4. Quais as dificuldades encontradas? Dificuldades há em qualquer instituição de ensino. Aqui não seria diferente. Portanto algumas pequenas dificuldades não nos impede de fazermos um bom trabalho.

5. Há algo gratificante nesse trabalho? O quê? Com certeza. Sei que somos importantes e muito para eles. Dentro das minhas possibilidades procuro contribuir com todos e vejo o reconhecimento em suas faces. Alguns, poucos, mas demonstram suas melhoras.

6. Qual a diferença dessa escola para uma escola comum (convívio, didática e estrutura)? O desafio. Trabalhar com reeducando é desafiador. Porém muito mais gratificante que em escolas comuns.

7. Quais os medos que você enfrenta (doença, violência)? O medo é algo tão comum às pessoas, porém precisamos aprender a superá-los. E esse eu superei desde o meu segundo dia no sistema. Quanto às doenças existem os cuidados necessários, e quando percebemos algo preocupante, procuramos ajuda. Já estou acostumada com o ambiente e nem penso em violência.

8. Seu salário é digno para o que você passa no presídio? Professor com salário digno é utopia. Como já declarei, somos reconhecidos e valorizados por parte dos reeducandos e é só. Só pra se ter idéia o meu risco de vida é R\$ 75,00 (risco de VIDA pode?).

9. Como você avalia o seu aluno em termos de mercado de trabalho? É muito complicado. A sociedade rejeita, discrimina, prega-se uma coisa e a realidade é bem diferente e dura. Quem de nós daria um emprego a um ex-detento? É complicado. O sistema é complicado, não prepara o detento para um retorno à sociedade e acaba que contribui para o retorno dos mesmos à prisão.

10. Quais as suas sugestões para melhorar o ensino nesses ambientes? Primeiro, o respeito às diferentes funções; somos importantes. Precisamos de união, parceria e menos individualismo.

11. Qual a sua opinião a respeito do espaço físico? O espaço físico (escola) é muito bom. Salas amplas, ventiladas; são ótimas.

12. Qual a sua opinião a respeito do material didático? Quanto ao material didático torna-se difícil por sermos um anexo. Se fôssemos independentes acredito que disponibilizaríamos de uma quantidade maior.

13. Há materiais complementares para trabalhar (giz ou piloto, papel madeira, lápis de cor, tesoura, cola, etc.)? Há, numa quantidade não muito grande, mas conseguimos trabalhar.

14. É justo um detento ter sua pena diminuída em função da escola? Justifique. Sim. É um estímulo. Além do que, nem todos vêm só pela remissão, ao contrário, eles gostam da escola e têm interesse em aprender.

15. Qual o seu regime de aprovação (provas, testes, atividades, pesquisas, etc.)? Não trabalho com provas. As atividades diárias são avaliadas, o

desempenho, a participação. Todo dia avalio os meus alunos em tudo que eles fazem. Assim acontece o processo de ensino-aprendizagem.

16. Qual o interesse dos alunos pela leitura? Eles têm muito interesse pela leitura, é algo realmente impressionante. Acontece a reciprocidade, o meu querer ensinar e o querer deles em aprender. Isso facilita o meu trabalho.

17. Você estimula a leitura? Como? Mostrando a grande importância de se ser uma pessoa alfabetizada. Com lições de cidadania, com situações reais do cotidiano. Levando-os a perceber que ler é viajar, e conhecer é crescer.

Questionário aplicado aos detentos que freqüentam a escola do Presídio de
Igarassu

AS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA POPULAÇÃO CARCERÁRIA
DO PRESÍDIO DE IGARASSU

Questionário Nº: _____

1. Faixa etária:

18-29	
30-44	
45-60	
61 ou mais	

2. Crime:

Furto	
Roubo	
Homicídio	
Latrocínio	
Estupro	
Estelionato	
Tráfico de drogas	

Outro: _____

3. Qual o seu grau de instrução antes de entrar no presídio?

Nunca estudou	
Até a 4ª série do Ensino Fundamental	
Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	
Ensino Médio	
Ensino Superior	

4. Qual série você cursa atualmente?

1ª e 2ª série - EJA 1	
3ª e 4ª série - EJA 2	
5ª a 8ª – Tele Sala	
Ensino Médio – Tele Sala	

5. A quanto tempo você estuda no presídio?

Menos de 1 ano	
De 1 a 2 anos	
De 3 a 5 anos	

6. Você vai à biblioteca?

Sim		[] Diariamente
		[] Semanalmente
		[] Mensalmente
Não		

7. Quanto à estrutura da biblioteca, responda:

	Acervo	Espaço físico	Empréstimo	Atendimento
Muito bom				
Bom				
Regular				
Ruim				

8. Quanto ao seu interesse pela leitura:

	Antes de ser preso	Atualmente
Gosta muito		
Gosta um pouco		
Não gosta		
Não sabe ler		

9. Em que local você costuma ler?

Biblioteca	
Sala de aula	
Celas	
Pátio	

10. O que você costuma ler?

Jornal	
Revista	
Livro religioso	
Livro didático	
Livro jurídico	
Livro literário	
Correspondência	

Outro: _____

11. Você recebe algum material de leitura em suas visitas?

11. Você possui algum material de leitura	
Sim	☐ Jornal
	☐ Revista
	☐ Livro religioso
	☐ Livro didático
	☐ Livro jurídico
	☐ Livro literário
	☐ Correspondência
Outro: _____	
Não	

12. Atualmente qual a função da leitura na sua vida?

Ampliar seus conhecimentos.	
Reingressar na sociedade com mais oportunidades.	
Distrair-se ou passar o tempo.	
Apegar-se aos princípios religiosos.	

Outra: _____

13. O que o governo pode fazer para incentivar a leitura nos presídios?

14. Registre com poucas palavras as suas memórias de leitor: onde, com quem, como foi?

Questionário aplicado aos detentos que, de acordo com os educadores,
apresentam bom desempenho na escola

AS PRÁTICAS DE LEITURA PRESENTES NA POPULAÇÃO CARCERÁRIA DO PRESÍDIO DE IGARASSU

TEXTO 1:

No dia 8 de março de 1993, a CMTC (Companhia Municipal de Transportes Coletivos), comemorando o dia internacional da mulher, quis homenageá-la e mandou afixar no interior de seus ônibus um cartaz com esta frase de Simone de Beauvoir: **“Ninguém nasce mulher, torna-se”**.

Houve usuários que, por um mal-entendido, consideraram a frase como provocação. O motorista Antônio Pereira da Silva, 37 anos, assim se pronunciou: “Só se for aqui em São Paulo, porque lá no estado da Bahia, quem nasce mulher morre mulher mesmo e quem nasce homem é cabra macho para o resto da vida”. Ele diz que muitos de seus colegas também não gostaram do cartaz, colocado logo atrás do motorista. “No lugar que está, o pessoal pode ficar pensando coisas: pega mal para a gente”, reclamou.

A folha de São Paulo, no dia 9 de março do mesmo ano, fez uma reportagem enfocando os diferentes significados que os usuários de ônibus deram à frase: “Dos dez usuários entrevistados pela folha ontem, só um disse ter entendido claramente a frase do cartaz. A balconista Diana Quadros, 16, disse que a condição de mulher ‘se conquista, conforme a gente vai ficando mais forte’. Já o encanador Miguel Ezequiel da Silva, 47 anos, achou explicação mais simples: ‘A frase é meio boba, mas eu concordo: ninguém nasce mulher, nasce criança. Depois de certo tempo é que vira mulher’”.

“Cada um faz o que quer, né?” (Maria da Silva Teixeira, 34, faxineira)

“Se você nasce mulher, vai ser sempre mulher. Não entendi nada.” (Cristina dos Santos, 17, empregada doméstica)

“Só pode ser para provocar a gente.” (Antônio Pereira da Silva, 37, motorista da linha largo de Pinheiros-Jardim)

“Eu não concordo. Acho que é uma sem-vergonhice essa frase.” (Cícero Rodrigues Barros, repositor de produtos de supermercado).

Livro didático de Língua Portuguesa.

TEXTO 2:

“Cada vez que um brasileiro sai do campo para a cidade, o Brasil perde alimentos e ganha fome”.

Anúncio da Fundação Banco do Brasil.

TEXTO 3:

“Sabendo sofrer, sofre-se menos.”

www.rhaiza.com.br – Autor Desconhecido.

TEXTO 4:



www.charges.com.br

TEXTO 5:



www.charges.com.br

