



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE – UFRN PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS – PROFLETRAS

GISLAINE VALÉRIA RODRIGUES

**LETRAMENTO LITERÁRIO: uma perspectiva de humanização da literatura no
espaço prisional**

Maringá

2017

GISLAINE VALÉRIA RODRIGUES

LETRAMENTO LITERÁRIO: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras–Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN e Universidade Estadual de Maringá–UEM.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a Carmen Rodrigues de Lima

Maringá

2017

Nome: RODRIGUES, Gislaine Valéria

Título: Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras–Profletras. Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN e Universidade Estadual de Maringá–UEM.

BANCA EXAMINADORA

Doutora Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá

Doutora Alba Krishna Topan Feldman
Universidade Estadual de Maringá-UEM

Doutora Liliam Cristina Marins
Universidade Estadual de Maringá-UEM

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.” Cora Coralina

Dedico este trabalho a Deus, que me fortaleceu e me proporcionou essa conquista em minha vida.

Aos meus pais Antônio e Aparecida que sempre me incentivaram a estudar e nunca desistir dos objetivos almejados.

Ao meu esposo Cláudio e a minha filha Thaís pela compreensão que tiveram comigo no decorrer desta jornada nas horas de minhas ausências, por estar me dedicando a esse Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aos coordenadores do PROFLETRAS pela iniciativa em oferecer essa modalidade de Mestrado.

A minha orientadora Carmen Rodrigues de Lima, outrora professora da Graduação, pela confiança, incentivo, amizade e por compartilhar seu amplo conhecimento.

Às professoras doutoras Alba Krishna Topan Feldman e Margarida da Silveira Corsi pelas sugestões e correções no texto de qualificação, pela significância das aulas ministradas e pelo incentivo à participação em Simpósios. E à professora doutora Liliam Cristina Marins por aceitar prontamente participar da banca.

Às professoras doutoras do Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Alba, Aparecida de Fátima, Carmen, Cláudia, Eliana, Lilian, Luciane, Margarida pela dedicação e transmissão de conhecimentos, possibilitando, assim, a ampliação dos meus.

À professora doutora Cláudia Valéria Doná Hila por coordenar o curso com paciência e dedicação para superar os desafios presentes no nosso cotidiano.

Às amigas de turma: Edivana, Pedrina e Rosiane, companheiras de momentos tranquilos e dolorosos, amenizando, assim, minhas angústias. Em particular, agradeço a Pedrina Carvalho de Oliveira pela amizade e parceria desde o início do curso, compreendendo minhas limitações, mostrou-se verdadeira e prestativa.

Às diretoras e às diretoras auxiliares do Colégio Estadual Duque de Caxias: Rosângela e Tânia; Leila e Sueli, por não medirem esforços para que eu conseguisse assistir às aulas do Mestrado, participasse em Simpósios e redigisse a Dissertação.

Ao diretor João Victor e à pedagoga Gislaine da Casa de Custódia de Maringá que me incentivaram cursar este Mestrado e auxiliaram na referência bibliográfica à escrita do capítulo referente ao Sistema Prisional.

A minha ex-aluna Rafaela dos Santos Oliveira que gentilmente produziu algumas imagens à Proposta de Intervenção Didático Pedagógica.

Um obrigado mais que especial a minha prima Ana Carolina Rodrigues de Proença que constantemente esteve pronta para me socorrer nas questões tecnológica, amenizando as crises de ansiedade decorrentes da produção dos trabalhos solicitados nas disciplinas e dessa dissertação.

A todos que de modo direto ou indireto contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

RESUMO

No contexto dos estudos literários, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver uma sugestão de intervenção pedagógica que promova o desenvolvimento do letramento literário de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Essa intervenção, de cunho qualitativo, volta, em especial, seu olhar para alunos, em privação de liberdade, integrantes do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, Professora Tomires Moreira de Carvalho – EFM, que funciona no interior da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), mais precisamente, na Unidade Prisional Casa de Custódia de Maringá (CCM), espaço em que se realiza o projeto de Remição da Pena. Através da leitura de obras literárias, esse projeto prevê a redução da pena para os alunos/detentos que participam dele. Inserida nessa perspectiva, nossa pesquisa busca, além da leitura das obras, um maior aprofundamento de questões voltadas para a construção da narrativa que, na maioria das vezes, dificulta a compreensão da obra como um todo como, por exemplo, os enunciados polifônicos que passam despercebidos e apenas um olhar mais atento pode mostrar como a apreensão dos seus significados ajuda na construção do sentido do texto. O conto que serviu de *corpus* para essa pesquisa intitula-se *Certos Amigos*, do livro **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Braz. À luz das pesquisas fundamentadas no sociointeracionismo do discurso, de Bakhtin (1986; 1997); nas discussões sobre a importância da literatura, de Cândido (1988; 2002), de Jouve (2012) e, de Compagnon (2009); no embasamento teórico sobre a leitura e o letramento, de Geraldi (1997), Brandão e Micheletti (1997), Rojo (2009) e Kleiman (2005) e no letramento literário, de Cosson (2014), desenvolvemos nosso trabalho. A análise do conto e a observação dos enunciados polifônicos consideraram os pilares bakhtinianos dos gêneros do discurso (1992): construção composicional, estilo e conteúdo temático como elementos fundamentais na discussão. Essa etapa foi fundamental para a elaboração do material didático que foi pautada nas estratégias de Cosson (2014), denominada Sequência Expandida, proposta de atividades pedagógicas que proporcionam uma maior interação entre professores e alunos e visam ao trabalho coletivo e compartilhado. O interesse por esse trabalho se justifica, por um lado, pelo fato de que a leitura de contos pode fomentar ainda mais o interesse dos alunos pela leitura literária e, por outro, a apresentação de estratégias para o desenvolvimento da leitura e do letramento literário pode ajudar os alunos a compreenderem melhor o texto. Além disso, o resultado dos estudos realizados atendem as expectativas de professores de Língua Portuguesa, neste caso, educadores que atuam, no Sistema Penitenciário, com o Projeto de Remição pela Leitura, em busca de direcionamentos que contribuam ao letramento literário, o prazer da leitura e de metodologias dinâmicas que atendam Jovens e Adultos que estão em privação de liberdade. Esta proposta oferece aos educandos subsídios para que se firmem como sujeitos leitores, aprendendo a refletir de modo crítico, a agir com responsabilidade de modo individual ou coletivo, visto que a educação, a cultura e a literatura é um direito de todos.

Palavras-chave: Leitura e Letramento Literário. Sequência Expandida. Polifonia. *Certos Amigos*.

RÉSUMÉ

Dans le contexte des études littéraires, l'objectif de cette recherche est de suggérer une intervention pédagogique qui promeuve le développement de la littératie littéraire d'élèves de la troisième, du quatrième cycle. Cette intervention, de type qualitatif, se penche, de manière spéciale, sur des élèves en privation de liberté faisant partie du Centre de l'État d'Éducation de Base de Jeunes et d'Adultes Professora Tomires Moreira de Carvalho - EFM, dans les dépendances de la Prison de l'État de Maringá (PEM), plus précisément dans l'Unité de Prison Maison de Garde de Maringá (CCM), espace dans lequel se déroule le Projet de Libération de Peine. Par le biais de la lecture des ouvrages littéraires, ce projet prévoit la réduction de la peine des élèves/détenus qui y participent. Dans cette perspective, notre étude cherche, au-delà de la lecture de ces ouvrages, un approfondissement concernant les questions de la construction du récit qui, dans la plupart du temps, rend difficile la compréhension de l'ouvrage, comme par exemple, les énoncés polyphoniques qui passent inaperçus, car rien qu'un regard plus attentif peut montrer comment l'appréhension de leurs significations aide dans la construction du sens du texte. Le conte servant de *corpus* à cette recherche est titré *Certos Amigos*, du bouquin **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Braz. À la lumière des recherches basées sur le discours socio-interactionniste de Bakhtine (1986; 1997); sur les discussions de Cândido (1988, 2002), de Jouve (2012) et de Compagnon (2009) à propos de l'importance de la littérature, sur la théorie concernant la lecture et la littératie, de Geraldí (1997), de Brandão et de Micheletti (1997), de Rojo (2009) et de Kleiman (2005) et sur la littératie littéraire de Cosson (2014), nous développons notre travail. L'analyse du conte et l'observation des énoncés polyphoniques se sont ancrées aux méthodes bakhtiniennes des genres du discours (1992): la construction/forme compositionnelle, le style et le contenu thématique en tant qu'éléments fondamentaux dans la discussion. Cette étape de la recherche a été fondamentale pour l'élaboration du matériel didactique: une séquence agrandie, basée sur des stratégies suggérées par Cosson (2014). À notre avis, la proposition d'activités présentée offre aux professeurs et aux élèves une interaction plus grande, c'est-à-dire, celle qui envisage le travail collectif et partagé. L'intérêt envers ce travail se justifie, d'un côté, du fait que la lecture de contes peut susciter encore plus l'intérêt pour la lecture littéraire chez les élèves et, d'un autre côté, la présentation de stratégies pour le développement de la lecture et de la littératie littéraire peuvent les aider à comprendre le texte. De plus, le résultat des études réalisées répondent aux attentes des professeurs de Langue Portugaise, dans ce cas, les enseignants qui mettent en oeuvre, dans le Système Pénitentiaire, Le Projet de Libération par la Lecture, à la recherche de nouveaux ciblage pouvant contribuer au plaisir de la lecture, à la littératie littéraire et à la mise en oeuvre de méthodologies dynamiques en tenant compte des Jeunes et des Adultes en état de privation de liberté. Cette proposition offre aux élèves des moyens pour qu'ils deviennent des sujets lecteurs en faisant place à la réflexion critique, à l'action responsable individuelle mais aussi collective, puisque l'éducation, la culture et la littérature est un droit pour tous.

Mots-clé: Lecture et Littératie Littéraire. Séquence Agrandie. Polyphonie. *Certos Amigos*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: O SISTEMA PRISIONAL	25
1. 1. Conhecendo um pouco da sua história	25
1. 2. A política de execução penal no Brasil	29
1. 3. A educação de Jovens e Adultos (EJA)	30
1. 3. 1. A EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil.....	32
1. 4. Atividades educacionais no sistema prisional do Paraná.....	35
CAPÍTULO 2: LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	41
2. 1. A leitura Sociointeracionista	41
2. 2. Literatura a arte da linguagem	45
2. 3. O Letramento Literário	46
CAPÍTULO 3: TEORIAS DE REFERÊNCIA: LITERÁRIAS E LINGUÍSTICAS	50
3. 1. O Gênero literário.....	50
3. 2. O conto: as especificidades de um gênero literário.....	51
3. 2. 1. Uma proposta de análise do conto <i>Certos Amigos</i>	54
3. 3. Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam no Conto <i>Certos Amigos</i> , de Júlio Emílio Bráz.....	61
3. 3. 1. O Gênero discursivo	61

3. 3. 2. Dialogismo e Polifonia: uma proposta de leitura para o texto literário ..	64
3. 3. 3. Análise polifônica do conto <i>Certos Amigos</i>	68
3. 3. 4. A utilização da gíria na voz das personagens.....	72

CAPITULO 4: A SEQUÊNCIA EXPANDIDA: PROPOSTA PARA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO75

4. 1. Plano de Trabalho Docente.....	78
4. 1. 1. Identificação.....	79
4. 1. 2. Tema.....	79
4. 1. 3. Objetivo Geral.....	79
4. 1. 4. Objetivos Específicos.....	79
4. 1. 5. Conteúdos.....	80
4. 1. 6. Procedimentos de ensino.....	80
4. 1. 7. Recursos.....	85
4. 1. 8. Avaliação.....	85
4. 2. Proposta de intervenção didático pedagógica.....	85
4. 2. 1. Motivação.....	85
4. 2. 2. Introdução.....	92
4. 2. 3. Leitura.....	96

4. 2. 4. Primeira Interpretação.....	101
4. 2. 6. Contextualização	104
4. 2. 7. Segunda interpretação.....	113
4. 2. 8. Expansão	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS	146

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

APED: Ação Pedagógica Descentralizada

CCM: Casa de Custódia de Maringá

CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CES: Centros de Estudos Supletivos

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPCP: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPIM: Colônia Penal Industrial de Maringá

DEPEN: Departamento Penitenciário Nacional

EFM: Ensino Fundamental e Médio

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LEP: Lei de Execução Penal

MEC: Ministério da Educação

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAES: Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

ONU: Organização das Nações Unidas

PAC: Postos Avançados do CEEBJA

PEM: Penitenciária Estadual de Maringá

PNE: Plano Nacional de Educação

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SEJU: Secretaria de Justiça

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESP: Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária

TCT: Termo de Cooperação Técnica

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UFPR: Universidade Federal do Paraná

LEGENDA

Hora de refletir



Hora de ampliar o conhecimento



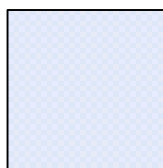
Hora de exercitar



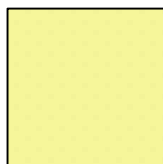
Anexos



Momento de ampliar nossos conhecimentos



Momento de comunicação com os alunos



Perguntas para reflexão



INTRODUÇÃO

Há algum tempo, atuando como professora da disciplina de língua portuguesa da rede pública de ensino do Paraná constata-se que nas escolas em que atuo ocorre uma situação bastante delicada em relação à literatura. Ao contrário dos estudos direcionados à língua e às questões linguísticas consideradas “indispensáveis” para o aprendizado e o crescimento do aluno, o ensino da literatura tem cada vez mais encontrado menos espaço nos currículos das escolas e, conseqüentemente, na vida do aluno.

Acreditamos que vários fatores concorrem para que esse cenário permaneça assim. Um deles diz respeito à falta de preparo dos professores que, na maioria das vezes, acabam se descuidando e privando seus alunos do contato com a literatura. Em nossa opinião, isso acontece pelo fato de que alguns profissionais talvez não se sintam à vontade em realizar algum tipo de atividade com o texto literário, considerando que seu trabalho não é satisfatório. Entretanto, há aqueles também que não gostam de literatura e, por esse motivo, acabam sendo omissos, na medida em que privam seus alunos do conhecimento que pode advir do trabalho com textos literários.

Todavia, percebemos a dedicação de alguns profissionais que têm buscado soluções para, senão resolver, ao menos tentar amenizar essa grande dificuldade no ensino da literatura. E, para tanto, eles têm investido em pesquisas que buscam valorizar o ensino dessa disciplina por meio de práticas que promovem a motivação dos alunos ante a leitura do texto literário. Felizmente, os resultados dessas pesquisas têm possibilitado, ainda que de forma isolada e paulatina, mudanças no panorama do ensino da literatura. Com isso, todos os envolvidos nessa empreitada ganham, pois o ensino da literatura contribui, sobremaneira, para a formação do indivíduo, dando-lhe condições para torná-lo um ser humano mais crítico, responsável, permitindo que ele possa participar de discussões que emergem na sociedade e que podem transformar o mundo.

Apesar dos esforços realizados, por muitos profissionais, na tentativa de encontrar uma possível solução para a problemática em torno da consolidação do espaço da literatura nas escolas, ainda há muito a se fazer para que esse panorama seja mudado. É preciso o entendimento de que o estudo de literatura está atrelado à disciplina de língua portuguesa, nas séries iniciais da escola e, por esse motivo, há que se preservar esse espaço, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento que advém dos conteúdos dessa disciplina.

Nesse sentido, nossa pesquisa busca também contribuir tanto para o aprendizado pessoal e intelectual do nosso aluno quanto para a sua humanização, visto que, de forma particular, o público para o qual direcionaremos nosso trabalho é formado por pessoas que estão à margem da sociedade, ou seja, indivíduos que estão privados de liberdade. De acordo com Antonio Candido (1988, p. 175):

O termo literatura pode ser definido como todo tipo de criação de fundo poético, ficcional ou dramático. Outra característica da literatura, para o autor, é que ela não se limita a representar determinados níveis sociais ou a diferentes tipos de culturas. Desse modo, a literatura é concebida como uma expressão comum a todos os povos, independentemente, de sexo, idade, raça, língua, entre outros aspectos. Por assim dizer, Candido reafirma que seu caráter é universal e o fato de ela ser indispensável para o ser humano. A literatura deve ser vista, em todos os seus níveis e modalidades, faz parte de cada um de nós, no analfabeto ou no homem considerado erudito e pode ser encontrada na “[...] anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso, a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance.

Enxergando a literatura sob essa perspectiva, não há dúvida, de que ela é universal e é um direito de todos independentemente da classe social. Candido (1988), com o intuito de confirmar esta característica, elenca algumas considerações sobre Direitos Humanos. O autor defende, em relação a essa temática, uma distribuição equitativa, pois as diferenças econômicas, principalmente no nosso tempo, são intoleráveis e responsáveis por grandes desarmonias que dão origem a injustiças sociais, as quais, talvez, poderiam ser solucionadas com um pouco de empenho por parte das pessoas detentoras de poder político e econômico.

Outrossim, surge o seguinte questionamento: por que devemos pensar em direitos humanos? O autor observa que é necessário que o ser humano, a sociedade, reconheça que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro. Todavia, muitas vezes, achamos que os nossos direitos são mais importantes e estão acima daqueles das outras pessoas. De modo geral, a sociedade reconhece a importância de que todos têm o direito à alimentação, à saúde, à educação básica, dentre outros aspectos importantes para a sobrevivência humana. Mas, em se tratando de cultura, não importa qual seja a sua forma de expressão, há ainda quem promova deliberadamente a discriminação, cerceando algumas classes ou certos indivíduos, no sentido de acreditar que eles não precisam ter acesso à literatura.

É sabido, em nossa sociedade brasileira, que a população mais pobre e, por conseguinte, mais carente está condicionada à imposição dos detentores do poder. Um exemplo disso é a classe representada pelos empregados domésticos. Há alguns anos atrás (e existem algumas situações que perduram até hoje), essa classe não tinha direito à folga aos domingos, nem tampouco registro em carteira, pois, de um lado, não precisava descansar e, de outro, o trabalho devidamente registrado ocasionaria direitos trabalhistas. Esse é um exemplo muito comum de uma classe que continua sofrendo em função das desigualdades sociais.

Portanto, é de suma importância, desde a infância, segundo Candido, promover junto à sociedade a conscientização de que todos nós temos, igualmente, o mesmo direito aos bens materiais e à igualdade de tratamento. Dessa forma, argumenta que a literatura, assim como outras necessidades do homem, não pode estar restrita à minoria. Nesse sentido, ele faz apontamentos relevantes sobre a função da literatura na sociedade que também são passíveis de discussão. “Ela tem papel formador da

personalidade, mas não segundo as convenções; seria segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 1988, p. 175-176). Em outras palavras, isso significa dizer que, para Candido, a leitura literária pode provocar mudanças no leitor, que, por vezes, podem ou não ser condizentes com as normas estabelecidas pela sociedade de modo geral, podendo ocasionar mudanças boas e ou ruins. Atualmente, questiona-se a literatura como função formadora, que nos faz conhecer o outro, nos permite ter acesso ao conhecimento, mas não assegura que tenhamos um caráter melhor em virtude de sua prática.

Para Cosson (2014), a leitura é a troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade. Ressalta que os sentidos são consequências de compartilhamentos de visões do mundo dentre esses três elementos. Assim, no momento da leitura estamos abertos para o nosso mundo e o mundo do outro. Nessa mesma perspectiva, afirma Candido: “É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade seja significativa” (CANDIDO, 2014, p. 27). Para ele, o leitor proficiente é aquele que procura nos textos o entendimento que a prática da leitura é um ajuste de muitas vozes que juntas dão origem a novos significados.

Ainda, segundo Candido (2002), a principal função da literatura é o caráter humanizador. O autor entende que o processo de humanização confirma no homem os traços que julgamos fundamentais: a reflexão, o saber, o mergulho nos problemas da vida, a beleza, o exercício do humor, a conscientização dos seres e do mundo de modo geral. A literatura, então, nos proporciona maior compreensão da sociedade, do semelhante, da natureza.

Neste sentido, Candido (2002) apresenta três perspectivas a respeito da força humanizadora da literatura, sua função e seu valor para a formação do homem. A primeira delas, a *função psicológica*, mostra como a literatura tem a capacidade de atender à necessidade de ficção e fantasia do homem, tanto no individual como no coletivo, podendo ser encontrada nas formas mais humildes: anedota, trocadilho e adivinha; e nas complexas: narrativas populares, lendas, mitos e cantos folclóricos. Tais necessidades ficcionais são encontradas em livros, folhetos, jornais, poemas, romances, contos, entre outras formas como as modernas: cinema e televisão. Convém lembrar que a fantasia quase nunca é pura, pois geralmente se refere à alguma realidade, isso torna a literatura uma das modalidades de humanização mais ricas. Segundo o autor, essa relação entre a fantasia e a realidade destaca a função integradora e transformadora da literatura, pois “mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (CANDIDO, 2002, p. 82).

Outra perspectiva sobre a função da literatura apontada por Candido (2002) é a *função formativa* que atinge o consciente e o inconsciente do leitor de modo complexo, não demonstrando como caráter peculiar a doutrinação nem tampouco a pedagogização. No entanto, é possível perceber que existe certo engessamento da literatura, fazendo dela um manual de boa conduta e bons costumes, assim como foi inicialmente a literatura infanto-juvenil. Podemos citar como exemplo disso, a situação em que um tema tabu seja abordado no texto literário. Muitas vezes, por esse motivo, a literatura acaba sendo cerceada, deixando de integrar os componentes curriculares.

Um dos temas mais polêmicos que demonstra essa situação é o sexo. Em casos como este, a comunidade escolar ou mesmo a própria família pode acreditar que essa temática excitará a imaginação erótica do aluno-leitor e, deste modo, ela não serve como instrumento educativo.

Em nossa opinião, o autor sugere que não há problemas em relação ao trabalho com a dualidade: bem X mal. Na realidade, a vida é plenamente marcada por contradições e, da mesma forma, a literatura. Não deve haver, portanto, uma normatização de temas apropriados ou inapropriados para o tratamento em sala de aula, ao contrário disso, deveríamos aceitar o fato de que o mundo é heterogêneo, ou seja, plurissignificante. Logo, as contradições existem e devemos aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las é algo significativo que propicia conhecimento de si e do outro.

Assim, a terceira e última perspectiva em relação à função da literatura é a *função social* capaz de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, como faz a Ciência. Para Candido (2002), a obra literária não pode ser restrita como forma de conhecimento, forma de expressão e construção formal artística. Logo, podemos discutir o problema da função da literatura como representação de uma determinada realidade social e humana, que proporciona maior clareza com relação a esta realidade.

Diante disso, Candido (2002) apresenta o seguinte questionamento: existe incompatibilidade metodológica entre o estudo da estrutura e o da função? Quando falamos de função da literatura, há uma tendência, nesse caso, que volta, principalmente, para o papel do escritor e o leitor (a relação entre eles) e da literatura de modo geral de uma determinada leitura. Já o estudo da estrutura é algo mais estático, é saber como o texto se forma. O crítico assevera que houve grande avanço nos estudos literários ao dar enfoque no estrutural, porém, na opinião dele, o ideal seria buscar um entendimento entre a noção de estrutura e a de função.

No que concerne ao enfoque estrutural, a obra é relacionada a um modelo virtual abstrato, isso instiga o leitor a alcançar um conhecimento de categoria científica. “O ponto de vista estrutural consiste em ver as obras com referência aos modelos ocultos, pondo pelo menos provisória [...] os elementos que indicam a sua gênese e a sua função [...]” (CANDIDO, 2002, p. 78). Isso significa dizer que, no momento em que a obra está sendo lida e analisada, momento compreendido como científico, sendo necessário que o leitor não se detenha, inicialmente, sobre questões relacionadas ao autor, ao valor da obra, bem como seu caráter social, mas, ao contrário, é importante que ele se volte para a obra como um todo, entendendo-a como portadora de conhecimento. Por outro lado, outro momento sucede esse que acabamos de descrever, o momento crítico que se preocupa em explicar a função da obra e a sua validade, enquanto resultado das experiências humanas.

Nesta perspectiva, temos dois campos devidamente demarcados: o estudo da estrutura e o da função. Isto posto, retornemos às considerações sobre a força humanizadora da literatura e sua importância para o homem. Candido (1988) defende que a literatura, seja popular ou erudita, é um direito de todos desde o índio que canta, dança e evoca suas crenças até o indivíduo mais erudito, capacitado em captar os

sentidos de um poema hermético, logo, em ambos os casos, ocorre humanização de modo individual e em grupo, isto é, há um enriquecimento através do conhecimento. Entretanto, nas sociedades em que há muita desigualdade tenta-se limitar o acesso à leitura, principalmente das consideradas obras clássicas.

Cosson (2014) também tece comentários sobre essa questão da literatura, ou seja, sobre seu caráter humanizador. Em nossa opinião, de modo sublime e poético, o autor mostra como a literatura tem uma função maior: a de “tornar o mundo compreensível, transformando a materialidade das palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 17). Por isso, para que a literatura cumpra seu papel, é preciso que se mudem os rumos da sua escolarização. O autor toca, então, em um ponto fundamental: a importância de os professores saberem direcionar o ensino da literatura dentro do contexto escolar, procurando expandir esta rica ferramenta de humanização nos bancos escolares.

É importante observar que o papel humanizador da literatura não se limita apenas ao ato da leitura, isto é, fazer que o leitor leia. Nesse sentido, é equivocada a ideia de acreditar que o leitor poderá estar humanizado após a leitura de uma determinada obra. Na realidade, para Candido, a capacidade humanizadora da literatura reside no fato de que “[...] o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 1988, p. 182). Portanto, humanizar é revelar ao homem o que ele realmente é, com todos os problemas, amarguras e desilusões: sua verdadeira essência. Cabe ao sujeito leitor refletir sobre a leitura realizada e adaptá-la aos seus anseios, aos seus pensamentos e ao seu contexto histórico.

Assim, dentre os vários objetivos que envolvem a educação, um deles é, como sabemos, garantir o direito de acesso de todo o cidadão ao conhecimento, independentemente de raça, credo, cor, nível social, sexo, língua, entre outros aspectos. Prezar pelo desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-o um ser atuante no grupo social em que está inserido é um dever do Estado e da escola.

Todavia, a sua participação está diretamente condicionada ao conhecimento da realidade do grupo e da norma padrão, pois são fatores de poder dentro de uma sociedade. Para isso, é essencial que o Estado, representado pela escola, possa proporcionar a esse indivíduo contato com bens culturais, por meio da leitura e da escrita, integrando-o no seu contexto socioeconômico e cultural.

Em outras palavras, o ensino da literatura é fundamental para o crescimento do indivíduo, pois atende oportunamente às necessidades do ser humano, promovendo sua emancipação e autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem presentes na sociedade. Logo, “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p.14).

Apesar de reconhecermos essa finalidade primordial da literatura, o seu ensino se depara ainda com outros obstáculos, além dos que foram apresentados

anteriormente como, por exemplo, a sua permanência nos currículos e o despreparo dos profissionais. Na realidade, talvez, o fato de essa disciplina ter perdido seu espaço de prestígio nas escolas esteja atrelado, principalmente, ao fato de que, na prática, não compreendemos a necessidade de os alunos estudarem os textos literários e os grandes nomes da literatura.

Deste modo, para que a literatura se torne objeto de investimento social, como a sua manutenção no currículo, é necessário que ela apresente alguma diferença em relação às demais disciplinas enquanto forma de apropriação de conhecimento e componente formativo do cidadão. Então, enquanto professor, nosso papel é tentar buscar uma resposta para a pergunta. *Por que estudar literatura?*

Jouve (2012) afirma que os estudos literários não devem se limitar apenas à concepção de que a literatura enquanto arte possibilita uma ampliação do universo cultural do aluno. Na verdade, essa visão é um tanto redutora, visto que existem outras formas de arte, por meio das quais o aluno pode se tornar mais culto como, por exemplo: a música, a pintura e a dança.

Para o autor, o objeto central dos estudos literários é indubitavelmente o texto literário como pretexto para o estudo da linguagem conhecimento da linguagem. Assim, nessa perspectiva, a literatura é entendida como a arte verbal, uma vez que propicia representações em que se fundamenta a arte da linguagem. A leitura literária, para Jouve, impulsiona um trabalho com os textos de modo dinâmico e ativo. Ele ainda ressalta que “Se a riqueza semântica é uma característica de toda obra de arte, ela tem uma densidade particular na obra literária” (JOUVE, 2012, p.117). Logo, o autor defende uma maior aproximação entre os estudos literários e os estudos linguísticos.

Outros autores, como Compagnon, observam que a presença da literatura na escola é fundamental à medida que favorece a troca de experiência entre os alunos e contribui para fomentar a sua sensibilidade. Para ele,

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p.47).

O autor amplia suas considerações ao afirmar que a literatura torna o homem mais completo, pois ela é vista como um meio pelo qual as experiências vivenciadas são ao mesmo tempo preservadas e transmitidas para todas as gerações. Independentemente do tempo e do espaço, a literatura perdura e nos permite conhecer novas culturas e valores, abrindo, portanto, nosso entendimento para as diversidades.

Nas palavras de Compagnon (2009), é possível observar o poder que a literatura exerce sobre o ser humano. Primeiramente, para o autor, o enunciado literário é visto como uma forma de manifestação verbal com sentido mimético, por

meio da qual o homem aprende. A literatura compreendida como ficção traz deleite, mas, ao mesmo tempo, também instrui. Essa dupla perspectiva: provocar o deleite e promover a instrução é resultante de um determinado poder denominado, pelo autor, de poder *clássico*. O segundo poder é o *romântico*, os filósofos pontuavam a característica libertadora da literatura. Para eles, ela deve ser entendida como algo que liberta o sujeito da submissão de certas regras, impostas por autoridades, particularmente, religiosas. Portanto, a literatura é vista como ferramenta de justiça e de tolerância, auxiliando tanto na liberdade quanto na responsabilidade das pessoas. Por último, o terceiro poder é o *moderno*. Nesse sentido, a literatura é vista como um instrumento que serve para corrigir os possíveis defeitos, observados na linguagem, fazendo uso da língua comum, construindo, porém, uma língua particular “[...] a literatura trapaceando com a língua, salvava a língua do poder e da servidão [...]” (COMPAGNON, 2005, p. 40). Diante disso, admite-se que a literatura, por diversas vezes, teve seu objetivo deturpado, tendo sido usada de forma equivocada. Em consequência disso, sofreu cerceamento, inclusive nas escolas, em que era considerada apenas como algo lúdico, ou seja, desprovido de sentido e de importância.

Além desses três poderes da literatura, é preciso tecer um breve comentário também sobre a visão pós-moderna da literatura discorrida pelo autor: “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (COMPAGNON, 2005, p.45). Convém lembrar que, para o autor, o cinema e as variadas formas de mídias, que estão no mercado, também possuem como característica a capacidade de fazer viver a literatura, isso nos mostra que a escrita não é a única maneira de provocar no sujeito sua consciência histórica, estética e moral e de direcionar, sobretudo, sua reflexão de mundo. Apesar disso, a literatura continua sendo mais eficiente que qualquer tipo de documento e mais observadora que qualquer imagem. Isso reforça sua importância e mostra seu valor duradouro, ou melhor, eterno.

Assim, para que o aluno possa se apropriar da literatura de maneira significativa com competência e habilidade de leitura é necessário que ele seja, primeiramente, instrumentalizado pelo professor. Então, ampliar as perspectivas de trabalho com o texto literário é imprescindível para que tenhamos resultados positivos, sobretudo, no sentido de poder (re)afirmar a importância capital de se ensinar literatura.

Essas reflexões têm norteado nossa prática e experiência (acumulada ao longo de vinte anos, atuando como docente na disciplina de Língua Portuguesa, dos quais, doze anos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA)) e nos motivaram a desenvolver um trabalho direcionado para o contexto da EJA, em especial, na Casa de Custódia de Maringá (CCM). Esse ambiente apesar de ser diferente de uma sala de aula, visto que se trata de um ambiente de reclusão de pessoas, está vinculado ao Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professora Tomires Moreira de Carvalho – Ensino Fundamental e Médio, da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM). É importante destacar que a Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM) atende os presos no regime semiaberto.

Nas três unidades prisionais mencionadas, o atendimento educacional é permanente e amparado por lei e em cada Unidade Prisional há o atendimento aos detentos com o Projeto de Remição amparado pela Lei Estadual 17.329/12. Atuando no contexto da CCM como professora desse projeto, sentimos a necessidade de desenvolver um trabalho diferente daquele que é proposto, com a finalidade de promover o ensino da literatura que busca garantir a função primordial de re(construir) a palavra que humaniza o ser humano e, por conseguinte, a sociedade.

O Projeto de Remição pela Leitura é, em nossa opinião, bastante louvável, pois tem apontado ótimos resultados. É importante nos pautarmos nas funções da literatura apontadas por Candido (2002), buscando satisfazer a necessidade de fantasia e auxiliando na formação da personalidade do indivíduo, por meio da percepção do mundo e do ser e representar determinada realidade social e humana.

Assim sendo, tecendo um olhar mais questionador sobre as práticas literárias desenvolvidas na PEM, CPIM e CCM, surgiu-nos o interesse em desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica que envolva questões sociais próximas à realidade dos apenados, ressaltando num primeiro momento a importância da educação em todos os seus aspectos e, em seguida, a relevância do aprendizado da literatura, dentro do sistema penal, lembrando ainda que ter acesso à educação e à literatura não é um privilégio, ao contrário, é um direito assegurado a todo cidadão de acordo com a Constituição Brasileira.

Na maioria dos presídios brasileiros, o perfil dos apenados, de acordo com as Diretrizes Nacionais (2010), é de: homens, entre 18 a 34 anos, negros e pardos que não completaram o Ensino Fundamental e apresentam dificuldade na compreensão/interpretação e na produção de textos. A maioria desses homens sempre esteve à margem da sociedade e trouxe consigo uma história de vida que reflete seus problemas psicológicos, sociais, familiares e econômicos. Aliado a esses aspectos, a autoestima baixa, não desperta nenhuma perspectiva para o futuro. A condição dos detentos retratada também representa a condição verificada nos presídios de Maringá, nos quais desenvolvemos nossas aulas de leitura.

Na expectativa de mudar a rotina, oferecendo algo de diferente e, sobretudo, de mais atraente, no sentido de motivar os alunos (detentos) à leitura literária, fizemos a seguinte pergunta: *Como podemos intervir no processo de ensino-aprendizagem da literatura de modo consciente, e não arbitrário, tendo em conta, principalmente, a condição desses alunos?*

O questionamento levantado nos direcionou no sentido de (re)pensar nossa prática e, sobretudo, nossas estratégias de intervenção pedagógica, buscando harmonizar: conteúdo, forma e público. Para isto, consideramos ainda as orientações das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p. 57) que priorizam as relações dialógicas que estão intrinsecamente ligadas ao texto literário.

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua

articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

É importante destacar que o presente trabalho é de natureza qualitativa, já que esta pesquisa tem o seu ambiente natural como fonte direta de dados, principalmente, descritivos. Além disso, ele possibilita o resgate do papel do professor enquanto pesquisador, um dos instrumentos essenciais para essa empreitada. Sendo assim, pelo fato de fazermos parte do contexto, este trabalho consolida a pesquisa a partir do momento que busca se associar a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas, com objetivos de transformação.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura que propomos tem como foco o estudo do gênero conto, por considerá-lo significativo aos educandos de uma unidade penal. Essa escolha deveu-se também a outros aspectos que julgamos importantes se considerarmos as condições em que esses alunos (detentos) estão. Aspectos como tema e configuração foram indispensáveis no momento da escolha do conto, visto que irão certamente interferir de forma direta no resultado do trabalho. Espera-se que a temática apresentada, no conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Braz, possa levá-los a algumas reflexões como, por exemplo: perceber que a história de vida de personagens imaginários pode estar muito próxima da sua realidade; perceber que cada indivíduo é responsável pelos atos que comete, ou seja, é responsável por suas escolhas e, finalmente, perceber que apesar de fazermos, por vezes, algumas escolhas “equivocadas”, isso não significa que não possamos mudar de postura e rever nossos atos.

O objetivo principal do nosso trabalho é oferecer uma intervenção pedagógica que possa contribuir para o processo de letramento literário e humanização do leitor inserido no contexto do projeto de remição de pena. Além desse objetivo, outros também foram propostos, no sentido de promover um aprendizado profícuo e útil, buscando provocar nesses alunos reações e experiências múltiplas: como o prazer na leitura. Na sequência, enumeramos os objetivos específicos que consideramos importantes para o desenvolvimento do trabalho: **a)** observar o papel humanizador e transformador da literatura, por meio da leitura, discussão e interpretação do conto; **b)** transpor didaticamente teorias que auxiliem no entendimento das especificidades do discurso literário e das suas relações dialógicas; **c)** analisar recursos expressivos utilizados no conto que revelam a complexidade enunciativa do texto literário; **d)** observar como a utilização de gírias pode revelar a identidade de um determinado grupo social; **e)** formar um leitor capaz de sentir e expressar o que sentiu, por meio da interação entre a obra e o leitor.

Tendo em conta os objetivos que acabamos de expor, algumas questões emergem dessa proposta e se tornam relevantes: Como estimular práticas de letramento a sujeitos que estão em situação de exclusão? É possível que a literatura seja percebida por sujeitos que estão à margem da sociedade como uma forma de arte que humaniza? Os detentos reconhecem a literatura como algo ligado à educação?

Pretendemos apresentar as respostas para esses questionamentos no decorrer do desenvolvimento desse trabalho. Apesar do cenário e dos aspectos que talvez possam parecer pouco favoráveis para o aprendizado, tais como: falta de estrutura, carência de material pedagógico, distância espacial entre o professor e o aluno por meio de uma grade de segurança, ambiente desprovido do caráter pedagógico como as salas de aula, entre outros fatores relevantes ao ensino, ainda assim, acreditamos que nossa pesquisa poderá trazer resultados positivos. Enquanto professora, reconhecemos que temos um papel fundamental, no processo de promover o conhecimento, como agente mediador e que devemos procurar abrir novos caminhos para estimular a prática da leitura literária e, por conseguinte, do letramento literário, inclusive dos sujeitos que estão excluídos do convívio social.

Gostaríamos de observar que o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Remição pela Leitura, na Casa de Custódia de Maringá, é importante e deve ser entusiasmado. Por meio dele, foi possível perceber as dificuldades ligadas à compreensão e à construção de sentidos por parte dos sujeitos que nele estão envolvidos.

Para desenvolver nossa pesquisa e elaborar nossa intervenção pedagógica, buscamos as contribuições apresentadas, no âmbito da literatura, por autores como: Candido (1995; 2002), Aragão (1997), Micheletti (2002), Cosson (2014), Compagnon (2009), Jouve (2012), Bakhtin (1992; 2003), Maingueneau (2001), entre outros autores. Esses estudos são fundamentais à medida que discutem questões sobre a literatura e o letramento literário, tendo como principal foco o ambiente escolar e, além disso, reconhecem a literatura como um agente formador por excelência.

Dessa forma, essa pesquisa será dividida nas seguintes etapas: a *introdução* que abre a discussão a respeito do papel da leitura literária nos contextos da escola e dos presídios, partindo das experiências que acumulamos durante o tempo em que temos ministrado a disciplina de Língua Portuguesa e das expectativas que pretendemos alcançar com a realização desse trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico-descritivo da educação, no *Sistema Penal Brasileiro*, até a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos que estão em situação de reclusão nesses estabelecimentos penais. Além dessa perspectiva, também traçamos o perfil histórico-educacional das prisões do Paraná e, em específico, da Casa de Custódia de Maringá. Finalizamos o capítulo com apontamentos acerca do Projeto de Remição pela Leitura.

O segundo capítulo, intitulado *Leitura, Literatura e Letramento Literário*, discute o papel da literatura no contexto de ensino-aprendizagem nas escolas. Além disso, ainda ressalta a necessidade de a escola e o professor encontrarem encaminhamentos metodológicos para que o trabalho com o texto literário possa alcançar resultados positivos. O objetivo desse capítulo é mostrar que a prática da leitura é, sem dúvida, um princípio de cidadania, e a leitura do texto literário, em especial, torna o leitor cidadão mais consciente, uma vez que a literatura é a arte de humanizar o homem e a sociedade.

Esse capítulo também trata de questões importantes sobre o *letramento e o letramento literário*, enquanto prática essencial para que a leitura fomente no sujeito

leitor um efeito de sentido, repleto de significados. A *Leitura Sociointeracionista* à luz dos pressupostos de Bakhtin assevera que a leitura é um ato dialógico, interlocutivo e, portanto, deve ser experimentado pelo aluno desde a alfabetização. Nele, ao ler, o sujeito busca suas experiências e conhecimentos prévios e os somam aos novos conhecimentos advindos do texto. O resultado desse processo de leitura provoca nesse sujeito leitor uma transformação tanto no âmbito particular quanto no âmbito social.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentarão nossa pesquisa. Lembrando que esses pressupostos recaem sobre duas perspectivas: a literária e a linguística. No primeiro caso, apresentamos uma reflexão sobre os gêneros literários. De forma particularizada, discutimos sobre a estrutura do gênero conto e, na sequência, analisamos o conto: *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Braz, levando em consideração os aspectos abordados na teoria. No segundo caso, apresentamos alguns aspectos do gênero discursivo e uma proposta de leitura do texto literário sob outro enfoque, dessa vez, voltado para a análise de alguns elementos linguísticos que, no texto, em princípio, deixam entrever a possibilidade de uma dupla perspectiva enunciativa, ou seja, um caso específico de ocorrências polifônicas: denúncias sociais e a observação da gíria. O objetivo dessa proposta é fazer que o aluno compreenda as escolhas feitas pelo autor, no que concerne aos recursos da língua e os sentidos pré-estabelecidos, advindos dessas escolhas. Tudo isso colabora para o delineamento daquilo que se convencionou chamar de estilo do autor.

No quarto capítulo, apresentamos a sugestão de intervenção pedagógica para o trabalho com o letramento literário, denominada Sequência Expandida e elaborada por Cosson (2014). Em seguida, apresentamos as atividades que elaboramos para o letramento literário, a partir da leitura do conto *Certos Amigos*, da obra **Cenas Urbanas**, do autor Júlio Emílio Braz. Optamos pela elaboração de uma Sequência Expandida, pois temos interesse em sugerir algumas possibilidades de abordagem, tendo em vista elementos linguísticos que estão presentes no texto, mostrando como esses elementos deixam entrever traços da posição enunciativa do locutor e podem revelar o estilo do autor.

CAPITULO 1

O SISTEMA PRISIONAL

O que se observa a respeito da educação prisional em nosso país? Há muitas considerações importantes a serem salientadas. Pretendemos, de modo sucinto, neste capítulo, apontar algumas questões que estão estreitamente ligadas ao ensino/aprendizagem de alunos que se encontram privados de sua liberdade. Essa discussão contribuirá para uma visão panorâmica sobre o contexto histórico educacional que se realiza no Sistema Penal: as limitações para a oferta da educação a esse público; a realidade prisional no Estado do Paraná e, sobretudo, o Projeto de Remição pela Leitura, implantado na Casa de Custódia de Maringá, espaço para o qual propomos nossa intervenção pedagógica.

1. 1. Conhecendo um pouco da sua história

Infelizmente, nos dias de hoje, verifica-se ainda, no sistema Prisional do Brasil, a presença de muitos problemas que estão vinculados, principalmente, à falta de segurança e à falta de cumprimento das políticas públicas adequadas para a população prisional, uma vez que é possível constatar que a grande maioria das penitenciárias não oferece aos detentos sequer as mínimas condições de higiene, alimentação, saúde, entre outros aspectos, tornando, deste modo, a vida dessas pessoas muito precária. Isso provoca insegurança à sociedade, pois a qualquer momento essas pessoas poderão fugir desses estabelecimentos ou, ao ser libertadas, se revoltar contra a sociedade, que, de certa forma, fecha os olhos para esse grave problema. Para Onofre (2007), o sentenciado ao chegar à prisão é despido de sua identidade, pois suas roupas, seus objetos pessoais, seus documentos, ou seja, todos os seus pertences lhe são retirados, sendo necessário que ele se adapte às regras do novo espaço que passa a ocupar: o espaço prisional. Nesse sentido, ao invés de promover atendimentos de cursos e estudos em que os detentos possam ser de fato reabilitados, buscando novamente sua socialização, ao contrário disso, teremos pessoas cada vez mais revoltadas e excluídas do convívio social.

Temos acompanhado, principalmente por intermédio da mídia, um aumento atemorizante da violência em nosso país, sobretudo, nas grandes cidades e o sistema prisional brasileiro não tem acompanhado esse crescimento tampouco realizado ações necessárias no que diz respeito à busca de melhorias da situação carcerária em nosso país. O resultado disso tem sido maléfico para a sociedade, uma vez que o retorno dos aprisionados ao convívio social tem se dado de forma negativa, pois, na maioria dos casos, o detento volta a cometer os mesmos delitos e retorna à prisão. Dessa forma, “[...] a prisionalização devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevados índices de possibilidade para a reincidência” (ONOFRE, 2007, p.14).

Outro problema difícil de ser resolvido é o da superlotação carcerária que agride a condição humana dos detentos. Esse grave problema gera dúvidas e inseguranças em toda a sociedade no que diz respeito ao fato do despreparo das pessoas que estão atuando, diretamente, nesses espaços e com esses indivíduos. Há também a falta de conhecimento das necessidades específicas que por certo permitem um tratamento mais adequado. Afinal, embora eles sejam condenados por crimes das mais diversas naturezas, eles são seres humanos e esse direito deve ser garantido.

O espaço prisional, de acordo com as Diretrizes Nacionais (2010), existe desde a Antiguidade. As pessoas condenadas eram retidas e ficavam, nesse espaço, à disposição da justiça para serem deportadas, torturadas, vendidas como escravas ou até mesmo, para serem executadas. Ainda na Idade Moderna, (século XVIII), foi criado o encarceramento, conseqüentemente, a prisão. A punição, deste modo, se torna um direito da sociedade que passa, a partir daquele momento, a prevenir-se de indivíduos, capazes de atitudes criminosas ou comportamentos indevidos para a convivência em sociedade. Desde o início, ao aplicar a pena, há certa “racionalidade” de acordo com o tipo de crime, ou seja, o indivíduo infrator pagará uma pena em conformidade com a gravidade do delito cometido.

Convém lembrar que, na Antiguidade, o termo prisão era sinônimo de castigo ou correção, mas, na Idade Moderna, essa ideia começa a se transformar. Atualmente, a prisão apresenta três objetivos: punir o infrator, proteger a sociedade de malfeitores e, o mais importante após o cumprimento da pena, é reintegrar o indivíduo ao convívio social.

No entanto, no século XIX cujo objetivo principal era promover a (re)educação dos presos, os resultados obtidos pelos estabelecimentos prisionais, em relação a essa perspectiva, foram negativos. Diante dessa constatação, ficou claro para toda a sociedade que as prisões agiam, na realidade, como verdadeiras “escolas de criminalidade”. Logo na sequência, temos ainda a influência do pensamento positivista e da escola positivista de criminologia, iniciada na Itália com Cesare Lombroso¹, contrariando a escola clássica de direito criminal formulada por Beccaria². O primeiro assevera que cada indivíduo possui uma sucessão genética de germes adormecidos de seu passado primitivo, que podem voltar à vida através de instintos antissociais e violentos. Assim, substitui o livre-arbítrio que era defendido por Beccaria através do determinismo biológico, afirmando que as tendências malélicas eram inatas das pessoas.

¹ Cesare Lombroso criou a ciência da antropologia criminal. Nasceu em 1835 e, entre 1871 e 1876, foi professor de psiquiatria, diretor do manicômio de Pádua e professor da cátedra de higiene e medicina legal na Universidade de Turim, na Itália, em (1876). Publicou sua obra **O homem delinquente** em que afirmava que em cada indivíduo encontra-se, por hereditariedade, germes anomalias anatomopatológicos capazes de impulsioná-los à criminalidade.

² Cesare Bonesana, marquês de Baccaria (1738-1794), autor da obra **Dos delitos e das penas**, na qual critica a legislação penal da sua época e, ainda, denuncia a prática da tortura como meio de obtenção de provas para a responsabilização de crimes voltadas para vigiar e identificar esses “indivíduos” (MIRANDA, 2009, p. 300).

A disposição congênita para o crime defendida por Cesare Lombroso recebeu influência das técnicas da “cranioscopia”, de Franz Joseph Gall, chamada posteriormente de “frenologia”. Essa técnica fundamentava-se em “[...] adivinhar a personalidade e o desenvolvimento das faculdades mentais e morais, baseando-se no formato externo do crânio, as virtudes poderiam ser palpadas, medidas e diagnosticadas” (Miranda, 2009, p. 282). Houve muitas críticas por parte dos cientistas, porém a “frenologia” deu origem, posteriormente, à “craniologia”, à “antropometria” e à “antropologia criminal”, ramos da ciência que se baseavam nas características cranianas e faciais do indivíduo. No caso da “craniologia”, sua função era medir as características cranianas com a finalidade de classificar as pessoas detendo-se às especificidades de raça, de inteligência e de caráter criminal. O problema foi o fortalecimento das teorias racistas que apontavam a desigualdade das raças humanas.

No início do século XX, surge em nosso país a escola constitucionalista que defendia a relação entre as características físicas, psíquicas e morfológicas do homem, sendo possível descobrir sua predisposição ao crime. Tais ideais repercutiram na opinião pública e nas instituições, visto que demonstravam claramente uma postura de dominação de classe e de exclusão social de muitos indivíduos.

No discurso das elites, especialmente dos médicos e bacharéis, no espaço das ruas, se reproduziam os futuros delinquentes, prostitutas, degenerados, vagabundos, bêbados, desordeiros, anormais e “loucos de todos os gêneros”. Nesse meio, fazia-se necessário reprimir, identificar e enclausurar essas pessoas consideradas nocivas à sociedade e dotadas de grande potencial para procriar futuros desajustados sociais. Temiam-se não só as práticas de roubos, saques e assassinatos, mas também a transmissão de inúmeras doenças. Era importante elaborar leis, códigos e criar instituições voltadas para vigiar e identificar esses “indivíduos” (MIRANDA, 2009, p.300).

De acordo com Miranda (2009), somente os indivíduos pertencentes à elite eram valorizados, podendo até mesmo cometer atitudes incorretas, sem prejuízo algum. Já em relação aos demais (o povo), era melhor para toda a sociedade que eles fossem excluídos, de preferência, que ficassem enclausurados, quando cometiam qualquer delito.

Essa visão preconceituosa contribuiu para o fracasso da recuperação de delinquentes, principalmente, em toda a América Latina, outros fatores contribuíram para a frustração da recuperação dessas pessoas marginalizadas, como a limitação de recursos financeiros, instabilidade política, carência de demanda, entre outros.

Ainda hoje, percebemos que o discurso mais comum existente na sociedade é de que “Bandido não carece de proteção do Estado”, ao contrário, para a maioria da população, deveria existir a pena de morte em nosso país, assim como já existe em outros. Percebe-se, então, que o tratamento indigno enfrentado pela população carcerária está vinculado à cultura religiosa e jurídica, nela a punição é considerada legítima.

Esse modo de pensar atinge de maneira direta a educação nas prisões que é vista como privilégio e não como direito. A educação que visa à autonomia do sujeito contraria toda e qualquer forma de segurança que busca manter a disciplina ainda que por intermédio de atitudes violentas. Para Onofre (2007), a escola é o espaço em que o preso terá contato com o mundo externo, é uma das poucas oportunidades que, por vezes, ele tem para vivenciar situações positivas. Portanto, é preciso mudar a cultura, o discurso e, sobretudo, a prática nas penitenciárias para que educação e segurança, juntas, tenham como meta a recuperação e a ressocialização dos apenados.

Com o intuito de garantir o direito da educação aos indivíduos que estão privados de sua liberdade. Denise Carreira em conjunto com Suelaine Carneiro (2009) elaboraram um relatório realizado a partir de visitas aos presídios, em que confirmam as considerações, apresentadas no parágrafo anterior. Tal apresentação conhecida por *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras* traz ao nosso conhecimento vinte e quatro recomendações sobre a questão da educação para indivíduos apenados. A seguir destacaremos algumas delas:

- 1) Adequação urgente da Lei de Execução Penal aos avanços previstos no marco legal nacional e internacional, definição de metas no novo Plano Nacional de Educação e explicitação do direito à educação das pessoas encarceradas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assegurando de imediato, o acesso dos encarcerados ao ensino fundamental e médio e à educação profissional, assim como o atendimento de crianças filhas de encarcerados à educação infantil;
- 2) Aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional;
- 3) Aprovação de lei da remição da pena por estudo;
- 4) Criação de planos estaduais de educação prisional;
- 5) Atendimento educacional realizado por profissionais de educação contratados e vinculados aos sistemas de ensino;
- 6) Ampliação e melhoria dos espaços escolares com garantia de equipamentos e materiais didáticos e de apoio;
- 7) Criação de escolas como unidades vinculadoras;
- 8) Aprimoramento dos mecanismos de controle social e de transparência de informação;
- 9) Implementação da Lei 10.639 no ambiente prisional e de ações de combate ao racismo, à homofobia/lesbofobia e à intolerância religiosa;
- 10) Uma política de estímulo à leitura e à escrita nas unidades prisionais³.

Nota-se que essas recomendações: privilegiam o acesso do encarcerado ao estudo e à qualificação profissional; apoiam a implementação da Lei 10.639 no ambiente prisional e estimulam projetos de leitura, escrita e inclusão digital. Mas,

³ Informações disponíveis em: <<http://www.cmv-educare.com>>. Acesso em 02 de mar. 2017.

apesar de termos leis que garantem os direitos aos aprisionados, as mudanças serão alcançadas apenas a partir do incentivo do estado, por meio de ações diretas como, por exemplo: a capacitação de educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários, com o intuito de valorizar as ações educacionais nos estabelecimentos penais.

É importante lembrar, que o ideal é que esses indivíduos recebam a educação básica na idade certa, isto é, quando criança, adolescente ou jovem, porém, por motivos diversos, muitos não conseguem frequentar um banco escolar e, como consequência disso, temos cidadãos carentes de cultura, conhecimento e, até mesmo, analfabetos, o que motiva ainda mais a exclusão social. Dados do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) do Ministério da Justiça (2009) apontam que apenas 10,35% das pessoas que estão nessa condição provisória estão envolvidas em atividades educacionais. Assim, para que o número de atendimentos aumente de forma considerável é preciso que haja uma implementação de ações como forma de uma política de Estado, bem como, a implementação da Lei de Execução Penal (LEP), observando ainda as recomendações apresentadas no relatório, anteriormente descrito. Se essas recomendações forem observadas, certamente, teremos um ensino de melhor qualidade e direitos de igualdade garantidos.

1. 2. A política de execução penal no Brasil

A Lei de Execução Penal (Lei n. 7210 de 11 de julho de 1984) surgiu de um tratado da Organização das Nações Unidas (ONU), sua elaboração está fundamentada nas ideias da Nova Defesa Social⁴, baseando-se na assistência ao detento. É o marco legal mais importante nessa área.

No que diz respeito às leis que devem ser concedidas aos indivíduos aprisionados, a Lei de Execução Penal é uma garantia de que todo e qualquer indivíduo tem, perante a sociedade, os mesmos direitos, independente da condição humana. Assim, é dever do Estado assegurá-los. Nesse sentido

A Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido da reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Como os principais direitos de índole constitucional, são reconhecidos e assegurados, dentre outros: o direito à vida; o direito à integridade física e moral; o direito à propriedade material e imaterial; o direito à liberdade de consciência e de convicção religiosa; o direito à instrução; o direito à

⁴ Para a Nova Defesa Social, há confiança num destino melhor para o ser humano, ou seja, ele pode ser reabilitado. A prisão, como pena, é vista como um ente que objetiva proteger a sociedade, através da reeducação do delinquente por meios de tratamentos penais humanizados. E o aprisionamento, como custódia antes da sentença, nada mais é que o encarceramento para se evitar um mal maior como, por exemplo, o ataque à ordem pública pelo imputado.

assistência judiciária; o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia (DIRETRIZES NACIONAIS, 2010, p. 314).

Convém salientar que a implementação de políticas públicas de execução penal no Brasil está sob a responsabilidade dos estados, cada governo recebe autonomia para a realização de reformas de manutenção de cadeias, para o tratamento de questões disciplinares, para a investigação de possíveis abusos, entre outros assuntos que deverão resolver.

De acordo com a Diretora do Departamento de Execuções Penais, Valdirene Daufemback, o Brasil é o quarto país, no ranking das maiores populações carcerárias, que ultrapassou no primeiro semestre de 2014 a marca de 600 mil pessoas privadas de liberdade. Segundo a diretora, se as estatísticas continuarem a crescer, em 50 anos estaremos liderando o ranking.

Atualmente, este número é maior, pois a população carcerária no Brasil cresce de forma assustadora, esvaziam-se as escolas e lotam-se as cadeias. Ainda, de acordo com as informações do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em relação ao perfil dos apenados brasileiros, elas mostram que a maioria, ou seja, 73,83% dos apenados possuem entre 18 a 34 anos; 93,51% são do sexo masculino e 56,43% são negros e pardos. Sobre o custo médio mensal de um preso para o estado, o valor gasto é de R\$750,00 até R\$1.200,00.

Desde 2006, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados denunciou, através de relatórios, a superlotação, as agressões, a falta de tratamento médico, a ausência de políticas de ressocialização e outras dificuldades em manter uma vida digna dentro dos estabelecimentos prisionais.

Ainda sobre a Lei de Execução Penal, ela determina que os estabelecimentos devam oferecer assistência educacional aos presos. De acordo com os artigos 17 a 21, inseridos na lei supracitada, é obrigatório, nos estabelecimentos prisionais, o Ensino Fundamental, o Ensino Profissionalizante, ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, a possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados e a presença de uma biblioteca.

1. 3. A educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ao longo da história da educação no Brasil, nota-se a necessidade premente de políticas para a educação de jovens e adultos, uma demanda legítima que assegura aos indivíduos que, por algum motivo, não conseguiram concluir o ensino básico ou, até mesmo, não tiveram acesso à escolarização, em função de problemas relacionados às condições sociopolíticas e culturais enfrentadas, seus direitos de cidadão.

Assim, surgiu a necessidade de reformulação de políticas educacionais que valorizasse os negros, as mulheres e os analfabetos, porém, como podemos constatar, essa conquista é nova e se deu através de estudos e da persistência de pessoas engajadas com a educação. Nesse âmbito, a EJA, pouco a pouco, conquista seu espaço. É uma modalidade educacional que vem ao encontro das necessidades dos educandos que não conseguiram estudar, no momento certo, dentro da sua faixa etária X série, devido a fatores sociais, culturais e principalmente econômicos. Esse último fator é bastante observado, pois grande parte dos alunos que procuram a EJA deixa os estudos para ingressar, de modo prematuro, no mercado de trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006), no início do século XX, com o intuito de aumentar o número de pessoas nas urnas para votar, constatamos a aprovação de vários projetos de leis que determinavam a obrigatoriedade de estudos a jovens e adultos.

Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral (PARANÁ, 2006, p.17).

Assim, a educação escolar recebe um novo olhar e o analfabetismo é visto como “doença nacional”. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo federal lança campanhas de alfabetização, dando ênfase ao espaço rural e a EJA, mas limita-se ao ensino primário. E, no início de 1960, o trabalho pedagógico voltado aos princípios da educação popular de Paulo Freire passa a refletir sobre a visão capitalista e a instigar a articulação das organizações e movimentos sociais ao redor das Reformas de Base.

No entanto, o golpe militar de 1964 “[...] suprimiu muitas experiências nessa perspectiva. Três anos depois, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁵ com perfil centralizador e doutrinário” (PARANÁ, 2006, p. 18).

Ainda, por meio dessas diretrizes, percebemos que na década de 70 com a Lei nº 5692/71, o Conselho Nacional de Educação regulamenta os cursos supletivos seriados e avaliações com certificados, modalidade temporária que, com o tempo, transforma-se em permanente. Em 1985, com a Nova República, o Mobral é extinto e o governo federal cria a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, denominada Fundação Educar, incentivo à educação básica. Já, em 1986, acontece a descentralização dos recursos e do poder decisório em relação das políticas educacionais, o Estado do Paraná incentiva esta medida na década de 90, e

⁵ Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização: proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos com o intuito da aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo com o objetivo de integrá-los à comunidade.

[...] criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebjas), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (Naes), descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado. Outras formas de descentralização do atendimento à demanda de EJA foram criadas como os Postos Avançados dos Ceebjas (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários (PARANÁ, 2006, p.18).

Nessa mesma década surge a escolarização nos Sistemas Penitenciários e nas unidades socioeducativas no Paraná. A Lei nº 9394/96 permite à EJA tornar-se uma modalidade da Educação básica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; as discussões e os debates acerca dessas mudanças ocasionaram o amadurecimento de experiências que resultaram em diversas conquistas. Ainda há diversos pontos que precisam ser revistos e lapidados, mas após a implantação desta lei e com o apoio do Estado, já é possível notar um avanço nesta modalidade educacional. Atualmente, temos Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), Ação Pedagógica Descentralizada (APED) – antigos Postos Avançados do CEEBJA (PAC) –, o atendimento semipresencial e, em alguns casos, provas *on-line*.

Convém lembrar que os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, porém o encaminhamento metodológico é diferenciado devido a essa clientela específica. Nela, o educando é visto como sujeito-histórico-cultural, sendo, portanto suas experiências e seus conhecimentos valorizados. Nessa perspectiva, a partir da concepção de currículo como perfil do educando da EJA, os eixos cultura, trabalho e tempo são os estruturadores de toda ação pedagógica curricular.

Dessa forma, o conhecimento adquirido através da EJA precisa propiciar subsídios para que os sujeitos, nela inseridos, sejam críticos, emancipados; e aprendam a participar do trabalho e da vida social com responsabilidade.

1. 3. 1. A EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil

O estudo oferecido dentro dos presídios não é um privilégio, é um direito amparado pela Constituição Federal e legitimado, como já apresentamos anteriormente, por meio de documentos como, por exemplo: Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação que corroboram a sua necessidade e legalidade. De acordo com a Constituição Federal 2015:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo, o direito à educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade deve ser mantido, pois a educação, assim como outros direitos, deve ter amparo da família e do Estado, sendo fundamental à formação do sujeito fora ou dentro do sistema penitenciário. A legitimação desses direitos deve ser então resguardada para que a sociedade como um todo, possa usufruir dos benefícios, advindos desses direitos, sobretudo, em favor daqueles que vivem excluídos seja por falta de dinheiro, de educação, de intelecto, ou por outros aspectos.

O cenário não é muito animador, mas, ainda assim, é possível perceber alguns poucos progressos nesse sentido. Por ocasião da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1997, muitas discussões surgiram sobre o fato de os detentos terem direito à Educação. Todas elas convergiram para o mesmo fim: garantir o reconhecimento do direito dos indivíduos encarcerados à aprendizagem nos diferentes níveis de ensino e formação. Como resultado dessas discussões, foi elaborado um documento que visa à apresentação de propostas, cujo objetivo recai sobre a elaboração e a implementação de programas de educação com os detentos com o intuito de responder às necessidades deles em matéria de aprendizagem. Além disso, o documento procura incentivar tanto professores quanto organizações não governamentais, no sentido de que ambos desenvolvam trabalhos e estudos nas prisões.

Há também outros documentos importantes que se referem à educação em espaços prisionais e à capacitação e consciência pública sobre a prevenção do delito como, por exemplo, o documento elaborado pelo Conselho Econômico e Social da ONU, em 1990, que aprovou as Resoluções nº 1990/20 e nº1990/24.

Apesar dos esforços e dos resultados positivos, demonstrados através de algumas conquistas, há ainda algumas restrições educacionais que podem ser percebidas tanto fora dos presídios como dentro deles. Segundo Onofre:

Em linhas gerais, a questão da educação como “programa de ressocialização” na política pública de execução penal é um assunto ainda nebuloso. Reduzidas são as discussões que vêm sendo implementadas nesta direção. Poucos são os Estados que vêm reconhecendo sua importância no contexto político da prática carcerária (ONOFRE, 2007, p.37).

Para demonstrar como a carência educacional no Sistema Penitenciário Brasileiro é muito evidente e, por assim dizer gritante, apresentaremos um quadro demonstrativo, salientando o número e a proporção de internos que estudam, de acordo com cada Estado.

Atividade educacional no sistema penitenciário brasileiro- 2012

Estados	População carcerária				Tipos de atividades educacionais no Brasil												TOTAL	Taxa por 1.000 presos	Total dos que estudam (Em %)					
	Homens		Mulheres		Alfabetização		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Cursos Técnicos		Total por sexo				Homens	Mulheres	Total			
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens						Mulheres	Total	
Acre	3.335	210	3.545	68	14	82	151	21	54	13	2	0	0	0	0	0	275	48	323	91,1	8%	23%	9%	
Alagoas	4.376	238	4.614	41	27	68	136	15	0	0	0	0	0	0	0	0	177	42	219	47,5	4%	18%	5%	
Amapá	1.934	111	2.045	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0%	0%	0%	
Amazonas	7.106	669	7.775	114	0	114	211	55	275	5	56	0	0	0	0	0	656	60	716	92,1	9%	9%	9%	
Bahia	12.412	693	13.105	268	67	335	732	90	94	29	5	0	125	0	1.224	186	1.410	107,6	1.410	107,6	10%	27%	11%	
Ceará	17.846	773	18.619	175	0	175	2.050	270	281	100	4	1	295	0	2.805	371	3.176	170,6	3.176	170,6	16%	48%	17%	
Distrito Federal	10.797	641	11.438	119	0	119	640	0	203	0	11	0	52	0	1.025	0	1.025	89,6	1.025	89,6	9%	0%	9%	
Espírito Santo	13.447	1.343	14.790	557	64	621	1.802	385	545	167	2	1	160	0	3.066	617	3.683	249,0	3.683	249,0	23%	46%	25%	
Goiás	11.475	638	12.113	288	4	292	356	43	107	5	1	0	0	0	752	52	804	66,4	804	66,4	7%	8%	7%	
Mato Grosso	9.930	683	10.613	221	31	252	701	39	136	3	13	0	63	0	1.134	73	1.207	113,7	1.207	113,7	11%	11%	11%	
Mato Grosso do Sul	10.956	1.174	12.130	129	29	158	324	67	37	0	2	0	3	36	495	132	627	51,5	627	51,5	5%	11%	5%	
Maranhão	5.145	272	5.417	71	0	71	118	0	0	0	3	0	3	20	195	20	215	39,7	215	39,7	4%	7%	4%	
Minas Gerais	48.587	3.011	51.598	327	20	347	1.065	195	242	19	5	0	30	5	1.669	239	1.908	37,0	1.908	37,0	3%	8%	4%	
Pará	11.059	747	11.806	183	16	199	460	54	91	35	0	0	0	0	734	105	839	71,1	839	71,1	7%	14%	7%	
Paraná	8.149	574	8.723	216	0	216	177	28	41	0	0	0	0	0	434	28	462	53,0	462	53,0	5%	5%	5%	
Paraná	29.174	2.138	31.312	414	24	438	2.812	92	646	30	24	0	886	7	4.782	153	4.935	157,6	4.935	157,6	16%	7%	16%	
Pernambuco	26.860	1.909	28.769	1.034	200	1.234	4.909	597	479	23	0	0	0	0	6.422	820	7.242	251,7	7.242	251,7	24%	43%	25%	
Piauí	2.811	116	2.927	62	4	66	93	22	30	12	0	0	0	0	185	38	223	76,2	223	76,2	7%	33%	8%	
Rio de Janeiro	31.997	1.829	33.826	127	21	148	2.378	76	116	0	0	0	33	2	2.654	99	2.753	81,4	2.753	81,4	8%	5%	8%	
Rio Grande do Norte	6.643	498	7.141	58	8	66	30	7	17	2	0	0	15	0	120	17	137	19,2	137	19,2	2%	3%	2%	
Rio Grande do Sul	27.341	1.902	29.243	353	43	396	970	93	277	10	1	1	0	0	1.601	147	1.748	59,8	1.748	59,8	6%	8%	6%	
Rondônia	6.817	631	7.448	289	59	348	505	93	146	51	2	2	0	0	942	205	1.147	154,0	1.147	154,0	14%	32%	15%	
Roraima	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Santa Catarina	15.417	1.206	16.623	133	23	156	447	124	216	42	14	0	14	1	824	190	1.014	61,0	1.014	61,0	5%	16%	6%	
São Paulo	183.021	12.674	195.695	2.221	202	2.423	5.235	345	2.436	234	24	4	575	50	10.491	835	11.326	57,9	11.326	57,9	6%	7%	6%	
Sergipe	3.930	200	4.130	40	20	60	9	0	15	0	0	0	0	0	64	20	84	20,3	84	20,3	2%	10%	2%	
Tocantins	2.359	159	2.518	0	4	4	67	9	4	6	0	0	1	1	72	20	92	36,5	92	36,5	3%	13%	4%	
Brasil	512.964	35.039	548.003	7.508	884	8.392	26.378	2.739	6.488	801	169	9	2.255	122	42.798	4.555	47.353	86,4	47.353	86,4	8%	13%	9%	
Tipo de atividades educacionais nos presídios do Brasil (%)				18%	29.117	7.289	178	0,38%	5%	61%	15%	0,38%	5%											

Fonte: Levantamento realizado pelo Instituto Avante Brasil com dados do InfoPen

Roraima não apresentou dados computáveis devido a falta de informações

Ao observar este quadro apresentado pelo DEPEN, em 2012, em relação ao sexo masculino, nota-se que apenas 9% da população carcerária está inserida em atividades educacionais. O estado que mais investe na educação prisional é Pernambuco com 24% dos detentos estudando. E, ao contrário disso, o estado com maior desvalorização da educação intramuros é o Amapá, não contabilizando nenhuma participação dos presos em atividades educacionais. Convém lembrar que entre 2008 a 2012 ocorreu um aumento de 32% na participação deste público na educação, entretanto se for considerada a evolução da participação pela taxa de 1000 presos, a evolução restringe-se a casa de 8,9%.

A estatística aponta uma realidade que contraria a lei, a qual entende que a educação é, na realidade, um dos únicos processos capaz de transformar o potencial e a competência das pessoas, visto que auxilia a construção do ser humano tanto no que tange ao aspecto individual como no social. Por esse motivo, os estabelecimentos carcerários devem ser vistos como espaços socioeducativos.

Acredita-se que um dos fatores que contribuiu para esses resultados pouco satisfatórios foi a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma vez que ela não contemplou instrumentos específicos referentes à educação em estabelecimentos prisionais, porém houve uma correção no Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, favorecendo o suprimento de materiais didáticos e pedagógicos.

Mediante as exposições feitas, a educação deveria ser implantada em todos os presídios brasileiros para que os reclusos pudessem ser atendidos. Mas, isso não acontece, pois, historicamente, o Brasil, por intermédio de seus governantes, não tem tido um maior cuidado com as propostas para o trabalho e para a educação. É importante salientar que os profissionais da educação responsáveis por essa clientela diferenciada não defendem o recluso como alguém inocente e injustiçado. Sobre isto, Elionaldo Julião tece seu comentário: “Longe de imaginar que os internos penitenciários são simplesmente vítimas sociais, pois cada indivíduo é detentor de uma história particular” (JULIÃO, 2007, p. 30). Isso nos confirma a real necessidade de políticas públicas que tragam soluções reais para o problema.

Percebe-se que há falta de infraestrutura, de planejamento e, sobretudo, de ações que mobilizem esses dois aspectos fundamentais para a sociedade. Como já mencionado anteriormente, a educação não é um benefício, ela é um direito humano subjetivo, previsto em lei internacional e brasileira. Ela também está inserida na política pública de execução penal, na qual sua finalidade capital é a reinserção social do detento.

1. 4. Atividades educacionais no sistema prisional do Paraná

Atendendo a LEP Lei nº 7.210, instituída em 11 de julho de 1984, que garante proteção ao preso quando define, no artigo 10, seção 1, capítulo 2: “a assistência ao

preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, o Estado do Paraná promove regulamentação do atendimento educacional, no ambiente penitenciário, por meio das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução nº3 de 11 de março de 2009, do CNPCP e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tais normas determinam a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões. No estado do Paraná, em especial, a estruturação desse plano ocorreu de forma conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, tendo ainda a participação de diversos segmentos sociais. O objetivo desse plano é garantir o ensino fundamental e médio – na modalidade de EJA – e o ensino profissionalizante aos indivíduos que estão reclusos da sociedade através dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA. Essas ações são dirigidas a grupos sociais com perfis e necessidades próprias, proporcionando a escolarização a essa clientela. No caso do sistema prisional na cidade de Maringá, o CEEBJA Profª Tomires Moreira de Carvalho Ensino Fundamental e Médio (EFM) está inserido na PEM e auxilia as unidades próximas: CPIM e CCM.

Destacamos que o processo de escolarização nos estabelecimentos prisionais no Paraná tem início em 01/02/1982, a partir de um Termo de Acordo de Amparo Técnico entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Secretaria de Justiça (SEJU).

Em 26/05/1995, através da Resolução nº2104/95, foi autorizada a realização do rendimento escolar dos alunos do curso supletivo de 1º grau, como função de suplência da educação geral, desse modo, os alunos concluíam determinada disciplina e em seguida faziam uma avaliação encaminhada pelo núcleo regional de Curitiba com o intuito de observar se eles realmente estavam aptos para a sua conclusão.

E assim, no Paraná, ocorreram várias ações em favor dos indivíduos que estão em situação de reclusão. O principal intuito dessas ações foi o de melhorar a educação nos espaços prisionais, oportunizando cursos aos funcionários da Educação e das Penitenciárias como, por exemplo: cursos de especialização em gestão penitenciária (parceria com Universidade Federal do Paraná (UFPR)), o 1º Fórum Pedagógico do Sistema Penitenciário do Paraná, entre outros cursos de capacitação que ocorreram, com a perspectiva de melhorar o atendimento às pessoas em estado de reclusão.

Em 13 de maio de 1996, o CEEBJA Profª Tomires Moreira de Carvalho – EFM iniciou suas atividades educacionais com os detentos da Penitenciária Estadual de Maringá. Há um convênio entre e SEED Secretaria de Estado e Educação com a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) e Administração Penitenciária que contribui para a prática dessa escolarização. Também há atividades diferenciadas, cujo objetivo é buscar a ressocialização do interno, privado temporariamente de liberdade.

Pode-se afirmar que o Sistema Penitenciário do Paraná, mesmo com tantas dificuldades, dispõe de programas educacionais bem estruturados que recebem destaques, como é o caso da Remição da Pena pelo Estudo através da Leitura, nos estabelecimentos penais do Paraná, programa em que atuamos como docente, na CCM, desde julho de 2014.

Sobre este espaço específico, é importante pontuarmos algumas considerações relevantes em relação ao trabalho de remição. A Casa de Custódia de Maringá⁶ localiza-se na Estrada Velha para Paiçandu, 2704 – Gleba Ribeirão Colombo, com uma área construída de 8,406 mil m², em um terreno de 26.230,86 mil m². É um estabelecimento Penal de Segurança Máxima, destinado a presos, do sexo masculino, que cumprem pena em regime fechado, à espera de decisão na Justiça. Ela possui 144 cubículos, cada qual com capacidade para seis presos, perfazendo um total de 756 vagas⁷, distribuídos em 18 galerias. A infraestrutura é composta de enfermarias, consultório odontológico, consultório médico, celas para isolamento disciplinar e médico, celas para visita íntima, pátios, refeitório, biblioteca e salas de aula. Esta unidade penal tem como competência:

- 1) A segurança e a custódia temporária das pessoas do sexo masculino, à espera de decisão na Justiça, que se encontram presos no estabelecimento, em regime fechado.
- 2) A segurança e a custódia daqueles que estão sujeitos à efetivação de sentença de pena, seguranças detentivas.
- 3) A promoção da reintegração social dos presos e o zelo pelo seu bem-estar, através da prestação de assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material.
- 4) A prestação de assistência aos familiares dos presos⁸.

Nota-se que dentro desse contexto, a atividade educacional e os projetos voltados ao mercado de trabalho são muito restritos. Em outros anos desenvolveram-se cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de modo presencial. Atualmente, há alguns cursos sem a presença de um professor, ocorrendo somente por meio de cadernos ofertados aos detentos que são levados pela pedagoga da Unidade juntamente com um agente penitenciário em alguns cubículos. Outra atividade é o artesanato: crochê. Em algumas celas, os presos fazem tapetes e toalhas que, depois de prontos, são levados pelos familiares para a venda. E a atividade educacional mais recente implantada em 2016 e 2017, na Casa de Custódia de Maringá, é a implantação do Ensino Fundamental Fase I e algumas disciplinas

⁶ Informações disponíveis em: <www.depen.pr.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

⁷ O número de detentos aumentou significativamente nos últimos anos, colaborando para o inchaço nas prisões. No caso da Casa de Custódia de Maringá, o número de prisioneiros é superior ao número de vagas.

⁸ Informações disponíveis em: <www.depen.pr.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

pertencentes ao Ensino Fundamental Fase II com professores que foram remanejados da PEM.

Em meio a essa situação de conquista para o espaço educacional está a implantação da Remição da Pena através da Leitura, um projeto que está sendo desenvolvido graças ao empenho de profissionais que acreditam no poder e na importância da leitura na formação do homem. A implementação desse Projeto de Remição pela Leitura é um meio de viabilizar a remição de pena por estudo, prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Após a apreciação do anteprojeto pela Assembleia Legislativa, em agosto de 2012, o parecer do Projeto de Lei nº 365/2012 é elaborado de forma favorável à instituição do Projeto de Remição pela Leitura, nos estabelecimentos penais no Estado do Paraná. Com a finalidade de expor a importância de tal Projeto serão elencados alguns artigos:

Art. 1º Fica instituído o Projeto “Remição pela Leitura”, nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná como meio de viabilizar a remição da pena por estudo, prevista na Lei Federal nº 12.433 de 29 de junho de 2011.

Art. 2º O Projeto “Remição pela Leitura” tem como objetivo oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas.

Art. 3º O Projeto “Remição pela Leitura” consiste em oportunizar ao preso custodiado alfabetizado remir parte da pena pela leitura mensal de 01 (uma) obra literária, clássica, científica ou filosófica, livros didáticos, inclusive livros didáticos da área da saúde, dentre outras, previamente selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura e pela elaboração de relatório de leitura ou resenha, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: O Projeto “Remição pela Leitura” deverá ser integrado a outros projetos de natureza semelhante que venham a ser executados nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná.

Art. 4º Todos os presos custodiados alfabetizados do Sistema Penal do Estado do Paraná, inclusive nas hipóteses de prisão cautelar, poderão participar das ações do Projeto “Remição pela Leitura”, preferencialmente aqueles que ainda não tem acesso ou não estão matriculados em Programas de Escolarização.

Art. 9º O preso custodiado alfabetizado integrante das ações do Projeto “Remição pela Leitura” realizará a leitura de 01 (uma) obra literária e elaborará 01 (um) relatório de leitura ou 01 (uma) resenha, o que permitirá remir 04 (quatro) dias da sua pena.

Art. 21º O atestado para fins de remição será expedido pelo Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, responsável pela oferta de educação no Estabelecimento Penal no qual desenvolve as ações de Remição da Pena por Estudo através da Leitura.

Os artigos citados apontam considerações de suma importância para a implantação do Projeto de Remição pela Leitura, cujo objetivo consiste em garantir o direito ao conhecimento, acesso à educação e, sobretudo, o desenvolvimento crítico e intelectual. Ao término da leitura da obra indicada pelo professor responsável, o

preso deverá produzir um relatório ou resenha crítica que resultará na remição de quatro dias da sua pena a cada 30 dias. Todos os detentos alfabetizados custodiados podem participar desse projeto. O valor mínimo para aprovação do resumo ou resenha é de 6,0 (seis), conforme sistema de avaliação da SEED.

Para viabilizar todas as ações do projeto, O DEPEN/PR, órgão responsável por propiciar espaços físicos às atividades educacionais e integrar as práticas às rotinas dos Estabelecimentos Penais, foi acionado.

Em relação à supervisão dos trabalhos que são realizados pelo projeto, existe uma comissão composta por um pedagogo e um professor de Língua Portuguesa, disponibilizados pelo CEEBJA. Ambos são efetivamente os responsáveis pelo recebimento dos livros enviados pela Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados/DEPEN ou doados por alguma instituição. Após o recebimento dos livros, eles ainda são responsáveis pela organização desses exemplares na biblioteca ou na sala da pedagogia e pela distribuição entre os presos participantes do projeto, de acordo com sua escolaridade. Assim, este acervo bibliográfico dá subsídio às ações desse projeto e necessita de constante renovação, pois muitas obras após a leitura não retornam à sala da Pedagogia ou à biblioteca por inúmeros fatores como, por exemplo: a impossibilidade de (re)utilização devido ao uso incorreto, em função disso, alguns exemplares acabam se deteriorando.

Ao término da atividade de leitura, de escrita (primeira versão), de reescrita (segunda versão) e da escrita da versão final (terceira versão), se o apenado conseguir obter uma nota igual ou superior a 6,0 (seis), o advogado ou um membro da família que o representa deve retirar um atestado de remição que será encaminhado ao Ministério Público, para que o Juiz declare a remição de pena por quatro dias.

De acordo com o Parecer do Projeto de Lei nº 365/2012.

É certo que o projeto em epígrafe trata de fomento e desenvolvimento de atividades culturais, quando leva a leitura ao acesso dos presos, oportunizando o desenvolvimento intelectual, compatível com a gama infindável de temas encontráveis nos livros.

E ainda:

Quanto ao mérito do projeto do ponto de vista cultural, não há qualquer óbice constatável. Isso porque, a diminuição da criminalidade passa, necessariamente, por desenvolvimento substancial da educação e cultura, de forma preventiva, com investimentos na qualidade do ensino básico ao superior.

É importante enfatizar que o Estado do Paraná é o precursor do Projeto de Remição pela Leitura. Essa proposta é uma atividade que tem “colhido bons frutos” e

os resultados positivos têm sido também levados para outros estados brasileiros e para fora do Brasil. Inclusive a Calábria, região sul da Itália, após tomar conhecimento das atividades promovidas em penitenciárias do nosso estado, acabou adotando o Projeto. Regulamentado pela lei estadual nº 17.329/2012, o projeto atende 15% dos presos que estão no sistema prisional do nosso Estado, nas 33 unidades. Mas, ainda há procedimentos novos que precisam ocorrer para o bom andamento do projeto, bem como melhorias das condições físicas dos estabelecimentos penais que necessitam de adaptação.

É sabido que a educação e a cultura formam uma duplicidade incondicional à formação do homem, mesmo sendo um processo contínuo. Assim, apesar das dificuldades e limitações para o bom desenvolvimento do Projeto de Remição pela Leitura, esse projeto é inegavelmente importante e, por esse motivo, precisa permanecer, suas ações precisam ser lapidadas, remodeladas para que haja um real efeito sobre toda a comunidade que participa dele.

Após a apresentação do histórico do sistema prisional, tecendo um olhar para o perfil dos apenados e para o Projeto de Remição pela Leitura, no próximo capítulo, trataremos especificamente dos processos voltados para a leitura e o letramento literário.

CAPÍTULO 2

LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Em meio aos recursos tecnológicos da modernidade a prática da leitura é essencial à formação do homem? Esse questionamento permeia a nossa sociedade de modo geral, neste capítulo, apresentaremos de modo sucinto que a prática da leitura é um ato dialógico, envolvendo demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas. Assim, há forte ligação entre leitura, literatura e letramento ao levantarmos algumas considerações relevantes sobre estes termos, teremos subsídios para um melhor entendimento dos conceitos e da importância do letramento literário.

2. 1. A leitura Sociointeracionista

Sabemos que a leitura é uma ferramenta importante na vida de todo ser humano, uma vez que, além de propiciar a ampliação do seu conhecimento de mundo, ela ainda o habilita para a apreensão de formas particulares de interação. Mas, há que se considerar que o ato de ler é uma experiência muito mais abrangente que uma simples decodificação de palavras no texto, ao contrário disso, essa experiência é extremamente significativa se considerarmos que ela permite ao indivíduo reconhecer que as palavras são portadoras de significados de acordo com o contexto em que estão inseridas.

Partindo da concepção de que a leitura é um ato dialógico, ou seja, ela pressupõe uma estreita relação entre o leitor e o texto. O diálogo que se estabelece entre essas duas instâncias permite que o leitor reúna as experiências adquiridas, ao longo de sua vida, outras tantas que, certamente, enriquecerão sua bagagem cultural, ampliando, assim, seu horizonte de expectativas. Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma prática social do uso da linguagem. Portanto, compreende-se:

[...] a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), como vimos na citação acima, apresentam uma compreensão de leitura baseada nos pressupostos discutidos por Bakhtin (2003) acerca do dialogismo. Neles, o autor defende a ideia de que o leitor é um agente do processo de interação. Assim, pode-se afirmar que a instância que interpreta a mensagem, veiculada pelo texto, pelos enunciados, é parte constituinte dela, uma vez que ela molda, de certa forma, o

enunciado do outro pelo contexto dialógico. Deste modo, a leitura é entendida como um ato interlocutivo, uma vez que possibilita o envolvimento direto do meio social em que o sujeito está inserido.

Há outras concepções de leitura, na perspectiva da Linguística Textual, as pesquisas realizadas por Kato (1987) e Kleiman (1995), por exemplo, discutem a importância da interação autor/leitor, através do texto, no decorrer da leitura. Segundo Kato (1987), é preciso que a interação entre o escritor e o leitor ocorra no momento da leitura, pois a interação é o objetivo de toda comunicação, de modo mais elaborado, uma cooperação entre ambos. Para a autora:

[...] o escritor é regulado para ser: a) informativo na medida certa, b) sincero, c) relevante e d) claro. O leitor, por sua vez, deverá compreender o objetivo do autor, acreditar em sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos linguísticos mais simples (KATO, 1987, p. 54-55).

Tais considerações possibilitam compreender que a leitura é vista, nesse sentido, como um processo de reconstrução do discurso realizado pelo autor do texto. Então, ler é um ato de interação entre autor/leitor e o texto é uma unidade funcional, isto é, uma unidade de comunicação.

Outra visão muito próxima desta que apresentamos de Kato (1987) é a de Kleiman (1995), nela a atividade de leitura é concebida de modo que o leitor além de ter uma visão global do texto através de pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Para Kleiman (2004), existe uma relação de comprometimento, responsabilidade entre autor e leitor, com o intuito de alcançar o efetivo sucesso na prática da leitura. Cabe ao autor, nesse caso, elaborar o texto de forma que ele permita que o leitor possa construir o seu sentido por meio de pistas que o conduzam nessa empreitada. Deste modo, estará favorecendo, de alguma forma, com evidências e argumentos objetivos, o leitor a apreender o significado do texto. A mesma postura se espera do leitor, ou seja, seu papel deve primar pela ação colaborativa. Logo, o leitor deve:

[...] acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas formam um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las porque não correspondem as nossas pré-concepções (KLEIMAN, 2004, p. 66).

No entanto, a concepção interacionista de leitura apresentada tanto por Kato (1987) quanto por Kleiman (2004) limita a leitura à reconstrução dos objetivos do autor, isto é, da verdadeira intenção que ele teve, no momento em que produziu determinado texto. Deste modo, o leitor deve apenas seguir as marcas deixadas, aparentemente de propósito, no corpo do texto, tentando chegar às mesmas conclusões do autor ou ainda às conclusões autorizadas pelo texto.

Entender a leitura como processo discursivo é outra perspectiva de análise, neste caso a leitura se fundamenta nos estudos da Análise do Discurso (AD). Para os pesquisadores engajados nessa perspectiva, o processo de leitura também está embasado na concepção que reconhece a linguagem como forma de interação. De acordo com Coracini,

[...] uma concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido (CORACINI, 2002, p. 15).

As afirmações de Coracini (2002) nos remetem, sem dúvida, às concepções apresentadas por Bakhtin (1986-1997), acerca do dialogismo. Como já foi citado anteriormente, os estudos desse grande filósofo foram um marco para a história da relação entre língua e literatura. Por meio desses estudos, ficou estabelecido que todo enunciado é um diálogo e “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1986, p.112). Diante da afirmação categórica de que a linguagem é de natureza dialógica, “a leitura pode ser considerada como uma forma de linguagem que capacita o homem para interagir na sociedade, porque qualquer signo é passível de leitura” (PERES, 2005, p.69).

Ainda sobre esse ponto, na prática da leitura pela perspectiva discursiva, “O texto se transforma, então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p.20). Entretanto, não é possível aceitar qualquer forma de leitura, simplesmente, pelo fato de ela considerar os fatores contextuais e ideológicos presentes no texto ou ainda fora dele. Ao contrário disso, há que se respeitar os limites estipulados no texto, ou seja, os acordos pré-estabelecidos pelo autor. Assim, as autoras afirmam que o leitor é inscrito, no texto, duas vezes, pois,

Se no processo enunciativo um texto ‘forma’ seu próprio leitor, indica-lhe os processos de leitura, de outro lado, o leitor também ‘conforma’ o texto, e faz isso de dupla forma: primeiro, orientando o autor na medida em que este escolhe as estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja o seu alvo; segundo, na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados pelos artefatos textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual que não seria nem aquele intencionado pelo autor, nem o do leitor,

mas um tertius⁹ resultante do diálogo deste com o texto (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 21).

Em meio a essa discussão das autoras, o leitor se faz presente no texto em dois níveis: pragmático e linguístico-semântico. O primeiro está relacionado ao que é feito com a linguagem, em que circunstâncias e com quais objetivos ela é elaborada, nesse sentido, a linguagem é direcionada, o autor procura cativar o leitor. Brandão e Micheletti pontuam ainda a presença da interdiscursividade, já que todo texto dialoga com outros textos, por isso, no momento da leitura, é fundamental recorrer ao conhecimento de mundo do leitor para dar sentido ao texto que está sendo lido.

Em relação ao nível linguístico-semântico, podemos verificar que esse aspecto permite observar como se dá a construção do significado no texto. Algumas leituras são aceitáveis, outras não, pois fogem completamente da proposta, inicialmente, elaborada. O leitor elabora sentidos, porém deve respeitar os limites de leituras ao preencher as lacunas deixadas pelo autor, como forma de ilustrar como o diálogo entre autor e leitor, no decorrer da leitura, precisa se construir.

Geraldi (1997) salienta que o produto de trabalho de produção é oferecido ao leitor e a cada leitura realizada tem-se essa produção diante de um processo dialógico. O autor compara esse processo com as pontas dos fios de um bordado, porque as mãos que tecem hoje não carregam a mesma história de outrora. Ele destaca que as mãos que constroem esse bordado não estão amarradas, pois a leitura é produção de sentidos, mas também, por outro lado, elas não estão livres, visto que os fios estão inseridos na história, senão, teríamos a leitura de outro bordado que seria lido de modo a ocultar, apagar ou até substituir o primeiro. Em outras palavras, seriam mãos carregadas de fios, que reapareceriam e tomariam os fios oferecendo-se para tecer o mesmo e outro bordado. O autor finaliza sua ideia, afirmando que o encontro destes fios que constroem a cadeia de leituras é o maior responsável pela produção dos sentidos de um texto, marcada pela interlocução entre autor/leitor.

É possível, de acordo com as experiências do leitor, termos leituras diferenciadas de um único texto. Assim, a história e o bordado são outros sem deixar de ser os mesmos. E a visão de Geraldi coaduna com aquela apresentada por Bakhtin, quando ele afirma que a palavra é o elo principal entre autor e leitor, levando-se em consideração o outro e o contato dialógico que ocasiona mudanças de concepções. Ao considerar o outro, o homem vai formando sua consciência, constantemente em processo de transformação, nesse sentido, ele afirma que o sujeito ainda não está acabado, ou seja, pode sofrer transformações.

A visão de um leitor que está inserido duplamente no texto, ou seja, que possui uma dupla inscrição, mencionada por Brandão e Micheletti (1997), também é

⁹ Tertius: Substantivo masculino do latim. Optar por uma terceira escolha.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/tertius/>

compartilhada por Geraldini (1997), ao afirmar que um texto acabado não está fechado em si mesmo, seu sentido constrói-se a dois.

Portanto, a cada prática de leitura, ocorrem mudanças através do diálogo entre o autor e o texto. Assim, o sujeito leitor insere-se em dimensões espaços-temporais que não fazem parte do seu contexto, da sua vivência. Tais experiências, conseqüentemente, contribuem para a transformação desse leitor, na sua relação com as pessoas que o rodeiam e no meio social em que está inserido.

2. 2. Literatura: a arte da linguagem

A fim de fornecer mais subsídios a respeito do importante papel da literatura, Vincent Jouve (2012) faz algumas considerações relevantes. Para ele, a literatura deve ser abordada como arte da linguagem, porém chegar a um consenso sobre a definição de arte não é uma tarefa simples, ao contrário, ela requer um questionamento bastante aprofundado a respeito do assunto. Deste modo, Jouve restringe-se ao conceito histórico exposto pelo Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Nele, a arte é definida como uma forma de se expressar, em que o artista produz conscientemente suas obras, obedecendo a critérios que estabelecem um padrão ideal de beleza ou que expressam a subjetividade humana. Dessa forma, se há evolução da arte é porque não vemos o belo da mesma maneira que víamos anteriormente, em outras palavras há obras precisamente belas e o belo seria uma questão de apreciação pessoal. O autor conclui sua visão sobre arte:

[...] não existe definição universal da arte; existe simplesmente o que uma época, um grupo cultural ou um indivíduo infundem, em dado momento, nesse termo. Se o historiador ou o sociólogo podem se interessar pelos sentidos antigos da palavra, o teórico pode perfeitamente se limitar àquilo que o termo designa na época em que ele escreve (JOUVE, 2012, p. 19).

Assim, uma obra literária é considerada artística quando produz significados e pode ser denominada de transcultural por dar testemunho de uma época e cultura. Entretanto, a literatura infere sua particularidade: a linguagem, na qual denota uma realidade objetiva, um fato de sentido. Jouve (2012), no que concerne às obras literárias voltadas para o ensino, acredita que elas não existem exclusivamente como realidades estéticas. “Elas são também objetos de linguagem que pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo merecem que nos interessemos por elas” (JOUVE, 2012, p.135). Isso nos mostra que a perspectiva estética não se limita apenas a observação e a constatação do belo, na medida em que a significação e representação da obra ou objeto pode se dar, mas, sobretudo, por meio da linguagem.

Segundo Jouve (2012), os estudos literários têm grandes desafios, um deles é o fato de entendermos o verdadeiro significado da obra literária, mostrando o que ela

expressa sobre o humano, sobre aquilo que se espera (valores, por exemplo) para determinada época, contexto e sobre o que ela traz de novo para o presente, ou seja, como ela se atualiza. É fundamental considerar que uma obra literária apresenta conteúdos que necessitam ser identificados, para tanto:

[...] o leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos. Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência (JOUVE, 2012, p. 137).

O papel das instâncias relacionadas na citação acima é relevante, visto que apenas por meio de uma articulação entre elas é que o sentido do texto poderá ser construído. O autor destaca ainda o fato de a leitura das obras literárias ser algo complexo a ser explorado, nela se percebe: estilos, composições e conteúdos diversos, cada qual com suas particularidades. O importante é a valorização dos textos literários, independentemente, da natureza e da peculiaridade dos saberes que eles veiculam, pois por meio deles é possível reforçar nossa capacidade de análise e reflexão, favorecendo o espírito crítico e a liberdade de juízo. Desse modo, para o autor, existem inúmeros saberes que podem ser, perfeitamente, apreendidos por meio das obras literárias. Alguns deles, por exemplo, são observados por intermédio da análise de fatos linguísticos, recuperados e interpretados no texto, a partir da observação analítica de certos mecanismos da língua. A proposta de Jouve expande a noção de análise do texto literário, no que concerne a uma maior aproximação entre língua e literatura.

2. 3. O Letramento Literário

Dando continuidade às questões voltadas à literatura, é importante ressaltar que, neste estudo, como já foi dito anteriormente, nosso objetivo é discutir aspectos fundamentais que envolvem o letramento literário. A fim de fornecer mais subsídios para essa discussão, consideramos que devemos iniciá-la, destacando alguns pontos relevantes sobre o termo letramento.

Definir o termo letramento não é uma tarefa muito fácil, pois esse vocábulo tem causado muita polêmica entre vários estudiosos do assunto, considerando que é um termo complexo em relação à sua definição. Para Kleiman, por exemplo, o letramento está vinculado à escrita, já que a maioria das sociedades são grafocêntricas, ou seja, centradas na escrita. Para a autora

[...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas

sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da Internet (KLEIMAN, 2005, p. 19; 22).

De acordo com Tfouni (1995), o letramento além de agir de forma indireta, ainda influencia culturas e indivíduos que não têm o domínio da escrita. Isso revela que esse processo é mais amplo que o processo da alfabetização, no entanto, ele está condicionado à influência do código escrito.

O termo letramento, segundo a autora, tem origem no termo inglês *literacy* e apresenta três possíveis significados: aquisição da leitura e da escrita, enquanto código; a relação dos usos da leitura e escrita, como o avanço da civilização e do progresso tecnológico e o aprendizado, como produto de atividades mentais do indivíduo (TFOUNI, 1995, p. 31-32).

Nessa última acepção, o indivíduo é visto como responsável pela aquisição da escrita e, desta forma, o contexto sociocultural não é considerado. Todavia, Tfouni enfatiza que nas três acepções são observadas: a prática, a habilidade e o conhecimento da leitura e escrita. No entanto, Kleiman (2005) tece um olhar diferente para tais acepções, para ela letramento é um processo de natureza sócio-histórica que não se limita à observação do alfabetizado, mas, ao contrário, ele é um processo que prioriza a questão da ausência da escrita nas pessoas e nas comunidades.

Segundo Rojo (2009), o sujeito pode, por um lado, ser analfabeto e nunca ter sido escolarizado, todavia, por outro lado, ele pode participar de práticas de letramento, principalmente, nas grandes cidades. Nesse sentido, de certo modo, ele pode ser considerado um letrado. Posto isto,

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Rojo (2009) *apud* Street (1984) recorre ao professor para compreender de forma mais aprofundada toda a problemática que gira em torno do letramento. Nesses estudos, o estudioso apresenta, segundo Rojo, novas perspectivas para a observação do letramento, propondo dois enfoques: o autônomo e o ideológico. O primeiro está ligado à independência do contexto social e o segundo vê as práticas de letramento extremamente ligadas à cultura e ao social. Em consonância a isto, pontuaremos algumas diferenças entre estes dois modelos de acordo com Street (1984).

No modelo autônomo o enfoque é dado na dimensão técnica e individual do letramento. As atividades de leitura e escrita são vistas como neutras e universais, não expostas às imposições culturais e às estruturas de poder que caracterizam tais atividades no contexto social. Defende-se também que a escrita é um produto,

semelhante a si mesmo; uma visão oposta em relação à fala e à escrita. Ainda neste modelo, Street relaciona a aquisição de um sistema de escrita com desenvolvimento cognitivo. Há atribuição de qualidades intrínsecas à escrita e, por ampliação, aos povos ou grupos que a possuem. E para finalizar a exposição do modelo autônomo, estabelece uma relação entre alfabetização e letramento, sendo que a primeira é vista como essencial e o sujeito letrado além de ler e escrever precisa usá-la de modo competente.

Quanto ao modelo ideológico, o enfoque é dado à dimensão social do letramento, levando em consideração e valorizando a multiplicidade de letramentos. As atividades de leitura e escrita estão relacionadas a contextos culturais específicos, vinculadas às relações de poder e às ideologias que intervêm na vida em sociedade. Defende-se, neste caso, também que a escrita é um processo determinado pelas condições sócio históricas de produção. Há um questionamento sobre a visão dicotômica das relações fala/escrita. No modelo ideológico, a ideia de que a aquisição de uma escrita ocasionaria desenvolvimento cognitivo é criticada, pois se argumenta que a escrita é resultado da escolarização. Em oposição ao modelo autônomo, o ideológico nega a existência de qualidades intrínsecas à escrita e, por ampliação, aos povos ou grupos que a possuem. Assim, este modelo pode ser sintetizado considerando que a alfabetização é uma das diversas maneiras que o letramento pode assumir a possibilidade de que ele exista em sociedades que rotulam um sistema de escrita em iletrados, pré-letrados e até mesmo não letrados, não é aceita, já que não limita o letramento à alfabetização.

Rojo (2009) também recorre aos estudos de Soares (1998) para tratar desse assunto. Neles, Soares afirma que estes dois enfoques estão ligados a duas versões: a fraca e a forte. A versão fraca seria o enfoque autônomo voltado para a adaptação das pessoas às exigências da sociedade vigente, como é o caso do alfabetismo funcional. E ao tratar da versão forte, Soares (1998) identifica uma ligação maior ao letramento ideológico, uma visão mais crítica, numa perspectiva do educador Paulo Freire, valorizando a autoestima e a integridade do sujeito.

Em relação ao nosso objeto de estudo: adultos que estão inseridos numa comunidade prisional, a maioria pertence a esta versão fraca, visto que possuem o Ensino Fundamental II incompleto. Eles apresentam dificuldade para interpretar textos simples e possuem escrita em desacordo com a norma padrão, porém, por outro lado, trazem consigo amplo conhecimento de mundo que devem ser debatidos e trabalhados em grupo com a mediação do professor.

No que concerne ao papel da escola, Rojo assegura que uma das finalidades dessa instituição é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam de letramentos na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). Assim, surgem novas terminologias ligadas ao letramento, tais como: multiletramentos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas, cada um deles com suas especificidades, porém, nesse momento, nosso enfoque será o letramento literário.

Podemos entender o letramento literário, segundo as reflexões apresentadas por Rildo Cosson, como:

[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

Ao acreditar no poder de humanização da leitura, Cosson (2014) defende que o simples fato de a leitura estar presente nas escolas não significa que ela, efetivamente, se consolide, ou seja, que o ato da leitura é realizado de forma significativa, atingindo os objetivos aos quais se propõe. Dessa forma, é extremamente importante promover o letramento literário para que se possam obter resultados positivos no processo educativo, indo além da leitura tradicional e dos mecanismos de interpretação. Nesse sentido, as metodologias utilizadas pelo professor são importantes às práticas de leitura literárias.

Para o autor, há três perspectivas metodológicas que contribuem à interpretação: a oficina, cujo objetivo é aprender fazendo. A base dessa perspectiva metodológica está voltada para o lúdico, nela as atividades de leitura correspondem às atividades escrita; a segunda perspectiva espera que o professor atribua atividades aos alunos de modo autônomo, envolvendo pesquisas e projetos, cujo objetivo é reconstruir por meio das atividades o saber literário, a terceira perspectiva está baseada na elaboração de portfólios. Nessa perspectiva, alunos e o professor fazem o registro das diferentes atividades realizadas pela turma. Isso permitirá que todos possam perceber de modo visual o crescimento atingido por cada sujeito leitor, por meio de comparações desde os trabalhos iniciais até os finais. Assim, o autor sintetiza estes mecanismos como processo de escolarização da literatura.

Para Cosson, a escola tem um papel fundamental no processo do letramento literário, suas funções essenciais são duas: primeiramente, ela nos ajuda a ler com mais frequência, ou seja, auxilia no hábito da leitura. A segunda função da escola é mostrar ao aluno que a literatura nos oferece mecanismos para analisar e sistematizar com habilidade o mundo conduzido através da linguagem.

O letramento que se efetiva por meio da escrita literária possui, de acordo com Cosson, uma forma particularizada. Considerando suas especificidades e ainda a própria realidade da escrita literária, o letramento literário, observado através do estudo do texto literário, além dessa condição diferenciada que permite analisar o caráter social da escrita, pode ainda assegurar seu efetivo domínio. Desta maneira, seu papel, na escola ou em qualquer outra circunstância em que se dê o processo de letramento, é capital.

Essas considerações nos permitem inferir que o professor tem um papel muito importante, devendo criar condições para que o aluno consiga construir no texto literário seus significados. Esse aprendizado crítico da leitura literária é o que pode ser denominado de letramento literário.

CAPÍTULO 3

TEORIAS DE REFERÊNCIA: LITERÁRIAS E LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, apresentaremos as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa. Pelo fato de ela apresentar duas perspectivas, inicialmente, recorreremos às pesquisas que concernem aos estudos literários com o objetivo de compreender como analisar questões intrinsicamente ligadas às especificidades desse gênero. Para tanto, faremos uma breve exposição sobre o gênero literário e o gênero discursivo, tentando compreender quais as possíveis semelhanças e/ou diferenças entre essas duas modalidades de gênero. Isso, em nossa opinião, é fundamental para que possamos de um lado compreender as mudanças das formas representativas dos gêneros, ao longo da história e, por outro, para podermos realizar as análises, às quais nos propusemos no início dessa pesquisa.

3. 1. O Gênero literário

Para discutir e refletir sobre gêneros literários, Aragão (1997) remete ao estudo etimológico da palavra “gênero”, que tem sua origem observada no latim, seu significado é tempo de nascimento, geração. As obras literárias, segundo a autora, têm obrigatoriamente sua origem definida por uma determinada época e por uma determinada cultura. Em outras palavras, elas são geradas em tempo e espaço definidos, vinculando-se a uma classe, uma espécie ou, até mesmo, iniciando uma nova perspectiva através de um agrupamento de regras.

A história nos revela que, em relação aos gêneros literários, muitas discussões foram realizadas, marcando posicionamentos e perspectivas diferentes. O resultado dessas discussões revelou que alguns teóricos tomaram partidos em favor da imutabilidade dos gêneros, o respeito total à sua estruturação. Nesse caso, para os teóricos partidários dessa ideia, o gênero não é suscetível a mudanças. Mas, por outro lado, outros estudiosos se posicionaram em defesa da completa liberação de modelos, isto é, eles se mantiveram favoráveis à liberdade criadora. Além dessas duas vertentes extremistas, houve também aqueles que tentavam encontrar um consenso. Para esses, na realidade, a função dos modelos primitivos era orientar, servindo de bússola e dirigindo a compreensão do leitor para que ele pudesse ter acesso à construção do sentido do texto e, ao mesmo tempo, procurando respeitar o conhecimento das regras que são responsáveis pelos ideais estéticos. Assim,

A história, reflexo das realizações humanas, é dinâmica, o que não impede que levemos em consideração a existência de certas convenções estéticas de que a obra participa e que lhe dão uma certa modelização. Toda obra artística é autônoma em sua validade estética, mas não é independente da

cultura de sua época e das influências da cultura de épocas anteriores [...] (ARAGÃO, 1997, p. 65).

É importante considerar que a obra literária não pode ser concebida de forma reduzida, limitando-se à representação de certo conjunto de regras. Ao contrário disso, dado a sua constituição particularizada que abrange aspectos diversificados como, por exemplo: elementos morfológicos, sintáticos, semânticos, imagísticos, simbólicos, fônicos e rítmicos, a obra literária deve ser compreendida como autônoma, no que diz respeito à sua regularidade estética. Isso significa que uma obra, apesar de muitas vezes representar, em princípio, um determinado modelo, não impede que outras particularidades lhe sejam atribuídas, dando origem a um novo gênero.

Aragão (1997) afirma que os gêneros são instituições que exercem, de certo modo, uma pressão sobre o escritor, mas também podem ser modificados por ele. Tais convenções existem para ordenar e classificar as obras preparando-as com o intuito de serem apreendidas pelo leitor, independentemente da época ou cultura, em que estejam inseridas. Assim, “[...] uma obra será mais completa quando todos os gêneros dela participarem, considerando a sua maior filiação à essência de algum dos gêneros fundamentais” (ARAGÃO, 1997, p.72).

Em contrapartida, Mikhail Bakhtin (1992; 2003) desenvolve teorias e conceitos, os quais estão ancorados na vida e na existência humana. Seus estudos possibilitaram um novo olhar para se compreender como analisar o texto, sobretudo, os de natureza literária, considerando sua heterogeneidade. Bakhtin reivindica uma interpretação participativa, integradora e social, em especial, na construção da obra literária com conceitos fundamentais acerca da heteroglossia, do carnavalesco, do dialogismo e da polifonia, sendo que os dois últimos serão abordados, posteriormente, ao tratarmos sobre alguns aspectos linguísticos importantes para a compreensão do texto de natureza literária.

3. 2. O conto: as especificidades de um gênero literário

O ser humano sempre teve necessidade de contar histórias a parentes e amigos que retratassem suas experiências de vida; fatos ocorridos com ele ou com outras pessoas e, até mesmo, fatos oriundos da sua imaginação. Antigamente, a linguagem oral era a ferramenta principal para a transmissão educacional. As pessoas de maior idade, sobretudo, se utilizavam dela para a contação de histórias e para repassar seus ensinamentos. No entanto, ainda hoje, as narrativas estão presentes no nosso cotidiano tanto na oralidade como na forma escrita.

Para Gotlib (1988), não é possível apontarmos uma data precisa para o início da contação de histórias. Ainda, há estudiosos que acreditam que os contos egípcios são os exemplos mais antigos e devem ter surgido por volta de 4000 anos a.C.

A autora, em relação ao conto, apresenta um breve panorama que retrata, de forma bastante didática, suas fases de evolução:

Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da Bíblia, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias estórias que existem na *Íliada* e na *Odisseia*, de Homero. E chegam os contos do Oriente: a *Pantchatantra* (VI aC), em sânscrito, ganha tradução árabe (VII dC) e inglesa (XVI dC); e as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII) (GOTLIB, 1988, p. 06).

Ainda de acordo com a autora, essas coletâneas são importantes de serem mencionadas, devido ao fato de elas perdurarem até os dias de hoje, sobretudo, por sua forma de organização, pelo próprio percurso das histórias que se apresentavam todas as noites, como aquelas narradas por Sheherazade com o intuito de distrair o rei para manter-se viva. Já, no século XIV, acontece outra transição, antes quando o conto transmitido na oralidade ganhou o registro escrito, agora é o momento de consolidar sua categoria estética. Em 1350, o moralismo didático é interrompido pelos contos eróticos, de Bocaccio, em **Decameron**. Depois, no século XVI, ressalta-se o **Héptameron** (1558), de Marguerite de Navarre e, no início do século XVII, são mostradas as **Novelas Ejemplares** (1613), de Cervantes. Posteriormente, no final desse século, aparecem os registros de contos do autor Charles Perrault, conhecido como **Contos da mãe Gansa**. Há ainda os contos estimulados pelo afinco à cultura medieval, pelo popular e folclórico. A ampliação da imprensa contribui, sobremaneira, para a publicação de contos em diversas revistas e jornais. E assim é o momento dos irmãos Grimm e, em seguida, de Edgar Allan Poe se consolidarem como contistas.

Seguindo uma mesma linha de pensamento, Gancho (1999) afirma que o ato de narrar é uma manifestação presente na vida do ser humano desde os seus primórdios. Para atestar suas afirmações, ela cita as gravações feitas em pedras pelos homens da caverna; os mitos; a Bíblia, entre outros exemplos de narrativas.

Na modernidade, com o auxílio das tecnologias, encontramos mais possibilidades de narração: novelas, filmes, notícia de jornal, peças de teatro, desenho animado, gibis. Muitas dessas formas são acompanhadas de imagens, algumas são em prosa, outras em versos.

Desse modo, o conto enquanto uma forma narrativa se constitui dentro de uma estética literária, ou seja, ele apresenta parâmetros que o definem enquanto gênero. Entretanto, um sério problema se instaura sobre a sua natureza, pois alguns concordam com a existência de uma teoria própria, determinada para o conto e há os que não aceitam uma teoria individualizada.

A questão atrelada ao tamanho do conto, segundo Linhares (1973), por vezes, pode ser entendida como um fator que desperta interesse por parte do leitor, sobretudo, os mais jovens. Isso se deve ao fato de o conto ser lido de forma mais rápida. Porém, há muitos que, contrariamente, não optam por esse gênero em função

de sua extensão, desconsiderando, por completo, o valor emocional que uma narrativa mesmo sendo curta pode causar no leitor. Para ele,

Que o conto é síntese, não há como negar. Como síntese, ele não se confunde com o poema, nem com a novela [...] Nenhuma arte, aliás, pode fazê-lo, sob pena de se isolar em supermundo particular, governado por puras relações formais, o que também é condenável, pois arte não é somente perfeição técnica ou refinamento formal. É também interesse pela realidade impura, terrestre, sanguínea (LINHARES, 1973, p. 04).

Nesse sentido, Linhares (1973) considera o conto como o tipo de ficção mais despojada, porém o conto é uma arte e, como tal, precisa ser arquitetado, construído com certo cuidado na elaboração. O autor o compara a uma forma de artesanato, necessitando fundamentalmente de técnicas e não somente de inspiração, no momento de sua elaboração.

De acordo com Bosi (1989), o contista concebe as ideias principais do conto pelo *achamento* de uma situação atrativa sob um ou mais enfoques, observando espaço, tempo, personagens e trama (intriga). O tema, já determinado pelo assunto, vai sendo lapidado pelo escritor e obtendo nova forma. Em outras palavras é um processo de invenção, de busca e não simplesmente uma escolha qualquer como muitos julgam. Cabe ao contista explorar, no discurso ficcional, um momento intenso e forte para apreender o leitor. Para o autor, o material selecionado pelos contistas para a elaboração de possíveis contos, como forma de repertório, revela:

Situações históricas vistas na sua tipicidade extrema e que podem incidir no fato da exploração do homem pelo homem [...] Ou a mesma violência pode encarnar-se nas relações de família [...], as lesões de vários graus que a sociedade de classes não cessa de produzir no tecido moral do anti-herói contemporâneo [...] E ainda a sociedade de consumo que se reinventa pelo miúdo no elenco de objetos e hábitos compulsivos (BOSI, 1989, p. 09-10).

Considerando ainda o universo no qual o leitor está imerso, Gotlib (1988) recorre a Edgar Allan Poe na tentativa de explicar a relação de causa x efeito entre obra e leitor. Segundo a autora, Poe desenvolve uma teoria baseada no princípio da *unidade de efeito*. De acordo com essa teoria, a impressão ou *unidade de efeito* proporcionados pela obra literária seria o atrativo mais importante, uma vez que a composição literária fomenta no leitor a “exaltação da alma”. Isso atesta a importância capital de se manter o controle sobre a obra, na tentativa de possibilitar a sensação de excitação no leitor durante o decorrer da leitura. Para Poe, a exaltação não pode ser mantida por longo tempo, pois os melhores efeitos de leitura se instalam nas narrativas curtas, uma simples parada de leitura pode desfazer a real harmonia, identidade da narrativa, quebrando todo encantamento advindo desse momento. Logo, se revela, nesse instante, uma das características fundamentais do conto, na qual o contista, para alcançar o total efeito dessa sensação, precisa dispor, para tanto,

de um número mínimo de meios narrativos, como metáforas, elementos linguísticos, entre outros.

No intuito de concluir suas considerações sobre o gênero conto, Gotlib (1988) sintetiza sua ideia com a expressão “cada conto, um caso”. Isso significa dizer que cada conto leva consigo um acordo fechado com sua origem, com seu modo breve de ser, com a individualidade de seu autor e, também, com tantas outras particularidades que o tornam único. É o que percebemos na obra **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Bráz, uma coletânea de dez contos que apresentam problemas sociais dos mais variados tipos, em especial, no conto *Certos Amigos*. Bráz (2010) aborda com muita propriedade questões específicas vividas pelos jovens nessa sua coletânea de contos.

Então, pode-se afirmar que as considerações apresentadas por Bosi (1989) e Gotlib (1988), na realidade, dizem respeito, principalmente, ao resultado final que o contista espera alcançar após o término da leitura de sua obra. Nesse sentido, é fundamental que a forma composicional, o estilo e o tema estejam completamente conectados, visto que o conto, ao contrário do que muitos possam pensar, não é concebido como uma forma de preparação para um romance, ele é, na verdade, como já afirmamos anteriormente, um gênero com características próprias, as quais devem ser respeitadas tanto pelos autores quanto por seus leitores.

Em meio a toda essa discussão em relação ao gênero literário conto, seguimos com o desenvolvimento do trabalho, propondo, na sequência, a análise do conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Bráz, com base nas considerações elencadas sobre esse gênero.

3. 2. 1. Uma proposta de análise do conto *Certos Amigos*

O texto selecionado para a abordagem da proposta de leitura do texto literário em sala de aula para os alunos do Ensino Fundamental II, dentro de um contexto prisional, é o conto *Certos Amigos*, pertencente a uma coletânea de dez contos escritos pelo autor Júlio Emílio Bráz. No conto observa-se personagens rodeados de pobreza material e cultural, em especial, Dua, um garoto jovem que se vê diante de uma decisão que mudaria os rumos de sua vida. Três *amigos* o convida entrar para o mundo do crime, prometendo uma vida mais tranquila à sua família, porém ao lembrar dos ensinamentos de sua mãe e da igreja, ele se afasta da criminalidade e prefere continuar a brincadeira de soltar pipa.

Inicialmente, uma das características que chama a atenção dos leitores é o aspecto icônico da obra. Ao manusear o livro é possível observar que, no decorrer das narrativas, há ilustrações não apenas no conto que iremos analisar, mas nos demais também.

O título **Cenas Urbanas** nos leva à reflexão do significado dessas palavras, a primeira, podendo remeter a cenas de novelas, filmes ou fotografias e, a segunda, à cidade ou às cidades, nas quais as cenas se passam. Vendo por esse prisma, poderíamos afirmar que esses contos representam histórias que ocorrem com as

peças que moram nas cidades? Ou dizer que são histórias cotidianas que contemplam problemas sociais ligados às pessoas que moram nos grandes centros urbanos? O título do conto, *Certos Amigos*, também nos permite levantar algumas hipóteses sobre a temática da história: Será que as personagens são amigos de verdade? Amizade existe ou há apenas um jogo de interesses? Existe uma intenção real no fato de o autor utilizar um pronome demonstrativo antes da palavra “amigos” ao invés de um artigo, por exemplo? Nesse caso, acreditamos que essa escolha já nos fornece algumas pistas, no sentido de observarmos que, de fato, não existia entre as personagens uma verdadeira e profunda relação de afetividade.

Na realidade, acreditamos que o emprego do pronome indefinido, muito provavelmente, teve o intuito de mostrar ao leitor a fragilidade da amizade, ou seja, uma amizade criada talvez sob um jogo de interesses. Haveria, então, uma segunda intenção? Ou ainda, quem é amigo de quem? No decorrer da narrativa, essas dúvidas são esclarecidas. A amizade dos meninos por Dua, a personagem principal desse conto, é apenas por interesse, visto que eles almejam um novo integrante para ajudar no momento do assalto. Nota-se ainda, nos exemplos a seguir, que há uma profunda cumplicidade entre o trio: “[...] A gente ia te chamar pra uma furada ia?” e “[...] _ Olhou para os outros, em busca de um apoio já esperado e insistiu: Ia?” (BRÁZ, 2010, p. 35). O trecho citado nos direciona ao entendimento de que os meninos estão unidos para conquistar um novo membro para o grupo, na esperança de que esse possa ajudá-los nos furtos e roubos.

Retomando a questão das ilustrações existentes no livro, que, em nossa opinião, deixam entrever informações importantes para a compreensão dos textos. Percebemos que a ilustração representada na capa do livro apresenta um jogo de cores que se misturam, causando certa confusão ao leitor no sentido de dificultar a sua compreensão, levando-o a ter dúvidas a respeito daquilo que está sendo representado. Porém, percebemos que, em meio a essa pintura nebulosa, o esboço de uma pipa se sobressai. Isso nos remete a uma sensação de que ela está voando livre no ar, mas quando observamos com maior cuidado, percebemos que uma linha mantém a pipa presa, isso nos leva a indagação sobre o fato de a pipa, ao mesmo tempo, poder representar: a liberdade e a prisão, uma vez que ela está solta ao vento, mas essa aparente liberdade está condicionada ao controle de quem a está soltando. Nesse sentido, se a pipa é vista como representação da liberdade, por que está presa a alguém ou a algo? Provavelmente, a resposta reside no fato de termos laços afetivos, religiosos, morais e sociais que nos mantêm firmes: presos às convenções impostas pela vida em sociedade. Para muitos, esses laços, em função das pressões e cobranças que recebemos das pessoas que nos rodeiam, não permitem que tenhamos uma vida totalmente livre. A pipa pode, então, estar simbolizando a liberdade que o homem almeja: o desejo de voar livremente. O fato de estar empinando uma pipa proporciona, talvez, ao indivíduo uma sensação única: ser dono da sua própria vida, poder controlar sua história. A visualização de alto para baixo é como se o protagonista estivesse tendo acesso ao mundo e afirmasse através das imagens: *eu posso, eu consigo*.

Depois de levantarmos alguns pontos importantes sobre a obra, o título e as imagens que, por certo, permitirão compreender melhor o conto selecionado,

iniciaremos nossa análise, fazendo algumas considerações a respeito dos elementos essenciais que constituem a narrativa, especificamente, nesse caso, o conto, tendo em vista as colocações de Gancho (1999).

No que concerne ao **enredo**, nessa narrativa, resumidamente, percebemos que ele está centrado em Dua, uma das personagens do conto. Ele tem, na história, a importante tarefa de decidir sobre quais rumos sua vida deverá tomar: se entrará para o mundo do crime, juntamente com Coelhão, Bito e Miguelzinho, outras personagens da história ou se, ao contrário disso, continuará tendo uma vida diferente dos outros meninos que decidiram viver na criminalidade. Na sequência, apresentaremos as partes que compõem o enredo.

Logo no início da história, na apresentação, o autor introduz as personagens e o espaço em que elas estão. Percebemos que a história se passa num espaço aberto, no qual três meninos, aparentemente menores infratores, tentam conquistar a confiança de outro colega para que ele passe a fazer parte do grupo. Esse menino, Dua, é um garoto de classe baixa que mora com sua mãe. Segundo o texto, ela é uma pessoa muito trabalhadora e dá bons exemplos ao filho. Por esse motivo, o garoto fica em dúvida em seguir o trio ou ouvir os conselhos da mãe que faz tudo por ele. No final, o amor materno sobressai e o protagonista não entra para o mundo do crime.

Durante o desenvolvimento do enredo, percebemos que, nesse conto, o autor optou por apresentar apenas um único conflito. Ele começa a se estabelecer, no início da narrativa, com a chegada dos três meninos, cobrando uma resposta de Dua: “Então, cara? Você vem ou não vem?” (BRÁZ, 2010, p. 34).

O clímax, momento de maior tensão da narrativa, mostra-se quando Dua concentra seu pensamento em sua mãe. Naquele momento, ele começa a refletir sobre seus conselhos e decide seguir os ensinamentos que ela lhe deu, como podemos confirmar no exemplo: “Lembrar-se dela significava lembrar-se de suas palavras, de seus planos para ele, de seus sacrifícios, coisas que ninguém conseguiria fazê-lo esquecer” (BRÁZ, 2010, p. 37).

A resolução dos problemas da personagem Dua, mostrada no desfecho da história, acontece quando ele não mais sofre pressão, pois já havia tomado uma decisão em sua vida, sai em direção à avenida, com um único propósito: soltar pipa, enquanto o trio de amigos vai embora, entra em um ônibus e causa terror entre os passageiros, sinalizando que se tratava de um assalto: “Miguelzinho retirou o revólver do bolso da bermuda e gritou que era um assalto” (BRÁZ, 2010, p. 39).

Quanto ao papel do **narrador**, verificamos que o conto é narrado em 3ª pessoa, com um narrador onisciente intruso. Os fatos são narrados tendo a preocupação de relatar opiniões, pensamentos e impressões das personagens Dua, Coelhão, Bito e Miguelzinho, como podemos constatar nos dois exemplos que se seguem: “Coelhão soltou um palavrão” e “[...] gaguejou Dua, encolhendo-se um pouco mais [...]” (BRÁZ, 2010, p. 35). Até mesmo os pensamentos da mãe do protagonista são revelados pelo narrador, isso demonstra que o narrador não participa da narração, é onisciente, mas está intimamente ligado às personagens: “E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce

[...]” (BRÁZ, 2010, p. 38). Assim, o narrador tece comentários, de certo modo, julgando as personagens apresentadas.

A partir da leitura minuciosa do texto, é possível caracterizar as **personagens** da seguinte maneira: Dua é a personagem principal, adolescente negro, magro e muito pobre, morava com sua mãe. Seu lazer era soltar pipa. Demonstra, aparentemente, ser calmo, obediente e reflexivo. No entanto, Coelhão, o líder do trio de amigos que visitou Dua, é descrito pelo narrador como um menino de cor branca com tom de encardido, possui cabelos vermelhos despenteados, boca larga de aspecto desagradável, cara de mau e raivoso. Esse garoto era visto por Dua como a cara do próprio Diabo. O outro menino era Bito, menino negro, rosto estreito e fino, corpo magro e ossudo, olhos hipnóticos. O último do trio era Miguelzinho, ao contrário das outras personagens, o autor não apresenta nenhuma descrição física para ele. Porém, dá para perceber que seu braço, de acordo com as descrições era comprido e marcado por um dragão vermelho, sua nova tatuagem. Por último, a mãe de Dua não participa da conversa diretamente, mas está presente na mente do seu filho, uma mulher com pouco mais de trinta anos, dedicada ao único filho, magérrima, sofredora, batalhadora, aparentando ter uma velhice precoce e ser religiosa:

E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce que destroçava seu corpo aos trinta e poucos anos de uma vida ruim e quase sempre sobrecarregada de sacrifícios, perseguindo as poucas razões para continuar indo e voltando todo dia. Seu filho. Seu único filho (BRÁZ, 2012, p. 38).

Quanto às **personagens** é importante salientar que os três adolescentes se completam, ou seja, cada qual com suas características formam um todo, carregados da aparência do mal. O chefe Coelhão é comparado, como já foi apontado, ao Diabo para mostrar a maldade instalada em seu ser, o aspecto de raiva é visualizado nos “cabelos vermelhos despenteados como labaredas de uma fogueira incontrolável” (BRÁZ, 2010, p.34). Já Bito representa a persuasão. Primeiro, ele tenta argumentar que o trio não chamaria Dua para fazer parte de uma ação que trouxesse maus resultados, intimidando-o com seus olhos hipnóticos; depois usa o tom sarcástico e debochado para mexer com os ânimos do garoto: “Vai ver ele tá achando que a gente é babaca como ele [...]” (BRÁZ, 2010, p. 36).

O terceiro, Miguelzinho, causa medo em Dua, no momento em que recebe um abraço dele, deixando-o constrangido. Para se exhibir, Miguelzinho mostra a nova tatuagem de um dragão vermelho que remete também ao fogo, juntamente, com o animal querendo devorar sua presa: “[...] o abraço de Miguelzinho deixando-o pouco à vontade, parecendo intimidação, beco sem saída” (BRÁZ, 2010, p. 35).

A fala do narrador mostra que Dua, o protagonista da narrativa, é um adolescente, filho único. Ele mora com sua mãe, vivendo em meio à grande pobreza. Aparentemente, ele parece não realizar atividade remunerada, mas, por outro lado, há informações que permitem que o leitor pense que ele é estudante: “[...] Lembrar-se dela significava lembrar-se de suas palavras, de seus planos para ele [...]” (BRÁZ, 2010, p.38). O menino não é menor infrator, ele tem um bom caráter. Sua convivência com pessoas da criminalidade lhe desperta o medo e, ao mesmo tempo, pena em

relação a sua mãe. Mas, diante do impasse, o bom senso e a boa educação prevalecem e, num tom enfático, Dua responde aos colegas: “Vão vocês! Eu vou soltar pipa!” (BRÁZ, 2010, p. 39). Nesse momento, Dua transmite ao leitor uma enorme leveza e liberdade com sua pipa nas mãos, seguindo o caminho que escolheu para viver.

Em relação à figura materna, ela é a peça fundamental na tomada de decisão de Dua em não entrar no mundo do crime. Mesmo não estando presente diretamente na cena, ela está presente no pensamento do filho e contribui para sua reflexão, pois suas ações voltadas ao trabalho, à formação religiosa e à dedicação integral são mais importantes que as colocações insensatas dos três “amigos”.

Convém lembrar que em relação à evolução das personagens na narrativa, elas podem ser consideradas planas, pois não causam dificuldades ao leitor para identificar suas características, mantidas do início ao fim do conto.

No que diz respeito ao **tempo**, a duração da narrativa pode ser percebida através das ações sequenciais das personagens que, na história, acontecem em apenas alguns minutos. O tempo é marcado ainda pela utilização de verbos no pretérito perfeito “[...] gaguejou Dua encolhendo-se um pouco mais [...]” (BRÁZ, 2010 p. 35) e imperfeito: “Dua imaginava que fosse a cara do demo quando estava daquele jeito [...]” (BRÁZ, 2010 p. 34). Assim, asseveramos que o fato de os verbos estarem no pretérito perfeito e imperfeito vem ao encontro do tempo cronológico, pois os fatos vão se desenrolando na história de modo natural, isto é, em tempo decorrido.

O **espaço** da narrativa é marcado pela liberdade. Na realidade, ele se passa em um espaço aberto, porém não é mencionado o lugar especificamente em que o diálogo se realiza. Entretanto, no penúltimo e no último parágrafo do conto, é possível observar o espaço representado pela rua: “Os três ainda o viram equilibrar-se numa das muretas da avenida movimentada [...]” (BRÁZ, 2010, p. 39) e “[...] rugiu Coelhoão, contrariado, enquanto embarcavam num ônibus [...]” (BRÁZ, 2010, p. 39). Há de se considerar que a economia de espaços que decorre a narrativa é justamente uma das normas do gênero conto. Nota-se também a semelhança em relação à liberdade, ou seja, as ações ocorridas em espaço aberto nos remete a certa liberdade e Dua tem a possibilidade de escolher sobre sua conduta, suas ações.

O **tempo** e o **espaço**, como sabemos, são dois elementos essenciais na composição da narrativa e, neste conto, de forma especial, isso pode ser observado. Dua está próximo a sua casa, se distraíndo e soltando pipa, uma brincadeira que precisa ser realizada ao ar livre em espaço aberto, momento em que o trio se aproxima para convidá-lo para a parceria. A temporalidade mostra-se reduzida, uma vez que o objetivo dos meninos é de simplesmente convencer, conquistar o novo integrante de maneira rápida, não abrindo possibilidade para reflexão. Por essa razão, o tempo não pode ser prolongado a fim de que Dua aja por impulso, isto é, opte pelo mundo do crime e ficando à margem da sociedade.

Para apreendermos melhor a **ambientação** da história é necessário que conheçamos também um pouco mais do espaço físico, no qual a história se passa. Como foi dito anteriormente, o espaço físico desse conto não está explícito no texto,

mas o autor deixa subentendido que esse espaço se trata de uma comunidade, uma vez que ele introduz elementos na narrativa que nos conduzem a essa compreensão. A exemplo disso, na caracterização do ambiente, o autor trata do aspecto socioeconômico, revelando a grande carência financeira: “Seria o maior fresco pra sua mãe, cara. Ela se mata de trabalhar e vocês continuam na mesma...” (BRÁZ, 2010, p. 37). Além do aspecto financeiro observado no exemplo anterior, podemos destacar ainda os aspectos psicológicos, morais e religiosos que ajudam a revelar características do ambiente em que a personagem está inserida. No caso da personagem Dua, isso acontece no instante em que ele fica pensativo e o narrador dá ao leitor informações sobre a relação entre mãe e filho: [...] “as palavras da mãe, os sermões do pastor na igreja para onde ela o levava todo domingo e na qual ele ouvia falar de Deus e pecados e castigos” [...] (BRÁZ, 2010, p.37). Esse exemplo nos permite inferir que as condições sociais dessas personagens (mãe e filho) talvez sejam mais limitadas, visto que, de certa forma, existe um estereótipo criado pela sociedade. Nele, as pessoas mais simples e menos favorecidas se mostram, na maioria das vezes, mais condicionadas às leis da igreja.

Quanto à **linguagem** empregada no conto pelo autor, é possível notar que ela é de fácil entendimento, porém as caracterizações das personagens, o diálogo entre os adolescentes e, principalmente, as metáforas utilizadas, causam um envolvimento tão profundo entre a narrativa e o leitor, que isso acaba contagiando e o levando à reflexão. O emprego das modalidades de discurso relatado (direto e indireto) é bastante alternado, sendo que, no momento do diálogo, a linguagem se mostra coloquial e o autor opta pelo uso de gírias para fortalecer a imagem do grupo de garotos que intenta convencer o amigo a aderir ao crime: “Vai ser moleza Mané” (BRÁZ, 2010, p. 35); “Numa podre, cara, numa podre!” (BRÁZ, 2010, p.37). Entretanto, a utilização de metáforas, as quais ocorrem no discurso indireto, ocasionam momentos únicos e significativos, por exemplo: “Feito lobos famintos à espreita de uma presa indefesa” (BRÁZ, 2010 p. 35); “Mencionar a mãe fora um golpe bem aplicado, um soco no estômago das convicções de Dua [...]” (BRÁZ, 2010, p. 37). Com isso, percebemos que Dua era um menino que tinha clareza sobre o certo e o errado, as ações que agradam a Deus e aos homens, porém sentia pena de sua mãe e queria vê-la bem, em outras palavras, Miguelzinho tocou no seu ponto fraco, ocasionando uma insegurança no protagonista em fazer parte ou não do grupo dos meninos infratores.

De acordo com Hintze (2010), o uso de gírias exemplifica a variação linguística social. O falante, ao fazer uso dessas expressões, se mostra como membro de um grupo fechado. Entre outros comportamentos, a comunicação verbal num grupo de menores infratores, por exemplo, traz de forma intrínseca questões importantes de serem analisadas. No caso dessa narrativa, o grupo formado por sujeitos com histórico social, cultural e econômico carentes, regados de problemas e desajustes, revela que essa variação linguística lhes permite de certa forma sobressair perante outros grupos. Para eles, este recurso (a gíria) impõe respeito e dominação, os três meninos, Miguelzinho, Bito e Coelhão vivem em perfeita harmonia e cumplicidade, ao contrário de Dua.

No conto em estudo, o conflito “ser ou não do mundo da criminalidade” retrata a tomada de decisão de muitos jovens adolescentes nesta fase. A insegurança, o medo e a instabilidade são questões que norteiam essa fase de mudanças físicas e psicológicas. Há, ainda, a questão da curiosidade e a vontade de provar novas experiências, porém se os exemplos advindos de uma boa educação forem claros e bem definidos, a tomada de decisões estará sempre respaldada no bom senso.

Na sociedade vigente, os problemas sociais são relevantes. O desemprego, a educação e a saúde são tratados com verdadeiro descaso. A falta de moradia, a criminalidade, o uso de drogas em todas as camadas sociais, a exploração infantil, entre outros aspectos, causa sérios problemas às questões humanas e sociais. O conto, em relação a todos esses problemas sociais que apontamos, nos leva a inferir que temos livre arbítrio para escolher isto ou aquilo como está escrito na Bíblia Sagrada: “O livre-arbítrio é um presente valioso de Deus, porque nos permite escolher amá-lo de ‘todo o coração’” (Mt 22,37).

Convém lembrar que Coelho, Bito e Miguelzinho são frutos desses problemas sociais, eles fazem parte de uma sociedade que valoriza quem está ao seu lado de acordo com a cor da pele, o vestuário, o bem material, ignorando o caráter e os valores da solidariedade. No entanto, esses meninos não tiveram o privilégio de escolher um caminho, ou seja, estar bem sem prejudicar o outro. O que pode ter ocorrido, não sabemos na realidade, mas, talvez, eles não souberam escolher porque lhes faltou orientação no momento certo. A consequência dessas decisões mal tomadas é o destino doloroso de meninos como esses: prisão ou morte precoce, pois quando vão para um estabelecimento socioeducativo, na maioria das vezes, eles não se reeducam, mas se tornam mais habilidosos no mundo do crime, devido à situação precária e à falta de investimento dos órgãos públicos em todos os âmbitos da vida em sociedade.

O conflito, fazer parte ou não do mundo do crime, é colocado a Dua, sob pressão e medo. Logo no início, Coelho é comparado ao Diabo e Miguelzinho tem uma tatuagem de serpente. Em nossa opinião, essa personagem é a representação da própria serpente e da tentação. Normalmente, a cobra é vista como um animal perigoso, pronto para dar o bote na sua presa. Se associarmos novamente aos conhecimentos bíblicos, veremos duas passagens semelhantes: a primeira se dá quando Eva é tentada pela serpente no Paraíso, e a segunda ocorre quando o próprio Jesus Cristo é tentado pelo Diabo no deserto. No caso de Dua, que teve a coragem de dizer “não” quando foi tentado (momento do clímax da narrativa), sua história está mais próxima do segundo exemplo de tentação observado na Bíblia, visto que não se deixou enganar, virando as costas ao mal.

Em contrapartida, *cara do Diabo, dragão vermelho, hipnóticos olhos* (BRÁZ, 2010, p.34 e 35), palavras proferidas pelo narrador para definir as personagens pertencentes ao grupo, são expressões que permitem ao leitor criar uma imagem aterrorizante, em que as personagens estão no inferno, prontas para serem consumidas. De modo geral, é isso que acontece com quem opta por entrar no mundo da marginalização, dificilmente consegue sair dele, qualquer atitude que não agrade

ao grupo ou ao líder resulta na morte do sujeito ou no seu sofrimento por constantes ameaças.

Outra consideração importante de ser feita, como aponta Bowlby (1989), é a de que todo jovem precisa de uma base segura para se apoiar e se sentir seguro. Nesse sentido, para o autor, a importância dos pais é capital, visto que são eles que fornecem uma base segura à criança ou ao adolescente, mostrando que serão bem-vindos à fase adulta, confortando-os no momento de sofrimento e encorajando-os se estiverem sendo ameaçados. Para Dina, a sua base segura está refletida na constante presença de sua mãe, que trabalhava muito, buscando o bem-estar dele e almejando que este único filho tivesse um futuro próspero.

3. 3. Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam no Conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Braz.

3. 3. 1. O Gênero discursivo

Segundo Machado (2005) na antiguidade clássica, de modo antagônico, a teoria dos gêneros era apresentada por Aristóteles de forma redutora, considerando apenas questões atreladas à poética e à retórica, mas foi na literatura que a classificação aristotélica recebeu a consagração. Isso se confirma pelo fato de a teoria dos gêneros se transformar na sustentação dos estudos literários desenvolvidos dentro da cultura letrada. Nessa perspectiva, a instituição dos gêneros literários se solidificou, porém, com o surgimento da prosa comunicativa, reivindicam-se outros critérios de análise das formas interativas que se produzem pelo discurso.

No entanto, Bakhtin (1986-1992) direciona um novo olhar sobre o conceito da tripartição dos gêneros, visto que, com o surgimento da prosa comunicativa, foi necessário, então, criar outros paradigmas para a observação minuciosa de possibilidades de interação entre discursos. Para Machado,

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade (MACHADO, 2005, p. 152).

A autora aponta que este é o centro conceitual defendido pelo filósofo. As formulações referentes aos gêneros discursivos afastam-se das teorias clássicas dando origem às manifestações discursivas. Machado (2005) também observa que os estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos consideram o dialogismo como parte do processo comunicativo, dirigindo seu foco para a esfera correspondente à dominação da prosa. Essa é vista como potencialidade que se expressa como acontecimento de mediação, como uma contaminação, mudando de uma extensão a outra. Ela não nasce pronta, acabada, pelo contrário, a prosa continua se fazendo,

desde seu aparecimento, devido à dinamicidade dos gêneros discursivos. Como assevera Bakhtin

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Em meio a essas considerações, Bakhtin nos remete à reflexão sobre a palavra, unidade significativa da língua, ela é dialógica e apresenta duas faces, pois se de um lado ela procede de alguém, por outro ela se dirige a alguém “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1986, p.113). Partindo dessa concepção, o filósofo afirma que:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 1986, p. 112).

De acordo com o autor, os diversos campos da atividade humana estão conectados pelo uso da linguagem. A língua, deste modo, se realiza sob a forma de enunciados: orais ou escritos, que são considerados por Bakhtin como concretos e únicos, expressos por sujeitos pertencentes a qualquer uma das esferas da atividade humana, segundo Bakhtin:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Neste sentido, cada enunciado é particular, porém cada campo da língua produz seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais Bakhtin intitularam de *gêneros do discurso*, levando em consideração não a classificação das espécies, mas o dialogismo constituinte do processo comunicativo. Assim, o autor concebe a língua como discurso. Logo, a língua está condicionada aos falantes, aos atos, às esferas sociais e aos valores ideológicos que a controlam. Considerando essa

perspectiva, “Conseqüentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2005, p. 152).

Vale ressaltar que Bakhtin (2003) evidencia o caráter extremamente heterogêneo do discurso, isto é, a possibilidade de constatação da diversidade de gêneros do discurso, orais e escritos. Isso nos permite dizer que eles são ricos e possuem um caráter infinito, pois o repertório não se esgota, ao contrário, ele se modifica, ampliando suas possibilidades de acordo com novos contextos sociais e históricos de circulação. O autor separa os gêneros em primários e secundários. Os primeiros são classificados como mais simples, referem-se às situações do cotidiano; e os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação. Eles surgem nas condições de um convívio cultural que proporciona melhor desenvolvimento e organização. Assim, Bakhtin comenta que durante o processo de formação dos gêneros secundários: “Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 263).

Nessa mesma linha de raciocínio, Machado (2005) afirma que os gêneros discursivos apresentam possibilidades de combinação entre as formas da comunicação oral imediata e as formas da escrita, isso mostra que os gêneros primários e secundários resultam de combinações.

Para Bakhtin (2003) estudar a natureza do enunciado, objeto dos estudos da linguagem e as diferentes formas de gêneros dos enunciados, é de suma importância para os estudiosos do campo da linguística e da filologia, pois a língua integra, para eles, a vida através de enunciados concretos.

Desse modo, o filósofo atenta para questão de que o enunciado é individual e conseqüentemente, pode refletir a individualidade do falante e, ainda, seu estilo: “Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso, e também, [...] onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 1992, p. 265; 268). Assim, em relação à literatura, considerando suas particularidades de linguagem de ficção, a variedade de gêneros é uma possibilidade constante. Portanto,

A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases (BAKHTIN, 1992, p. 267).

Tendo em vista que a linguagem não é estática, mas, ao contrário, uma referência aos enunciados concretos que se apresentam nos discursos “Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ‘ativa’” (MACHADO, 2005, p. 156). De acordo com a

autora, todo discurso proferido pelo falante é sempre contestador. Neste caso, conforme o filósofo russo,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o [...] essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Então, pode-se afirmar que a compreensão da fala viva, ou melhor, do enunciado vivo é de natureza responsiva. Essa perspectiva é denominada por Bakhtin de relação dialógica.

Assim, notamos o amplo desenvolvimento sobre o conceito de gêneros literários. Os enunciados narrativos pertencentes à esfera da narrativa literária, como exemplo o conto, são compostos a partir de uma estrutura (composicional, temática e estilística) reconhecida pelos estudiosos como os *três pilares de Bakhtin*. A partir desses estudos, dessa nova perspectiva de análise dos diferentes gêneros, passamos a ter um direcionamento mais sistematizado, um novo olhar às questões que norteiam a língua e, principalmente, a literatura.

3. 3. 2. Dialogismo e Polifonia: uma proposta de leitura para o texto literário

Não é de hoje que estudos envolvendo questões que giram em torno do discurso literário têm sido desenvolvidos por pesquisadores tanto do campo da literatura quanto do campo da linguística. Todavia, infelizmente, durante muito tempo, essas duas frentes de estudos estiveram voltadas cada qual para as suas particularidades, construindo, desta forma, uma relação cada vez mais autônoma, impossibilitando uma aproximação entre o ensino da língua e o ensino da literatura.

Por sorte, a situação atual mudou consideravelmente. Os estudos apresentados por Maingueneau comprovam, por exemplo, que a possibilidade do estreitamento das relações entre o ensino da língua e da literatura é possível e, por vezes, necessária, uma vez que entender a linguagem literária é fundamental, porque permite uma ampliação das possibilidades de interpretação, sobretudo, no que concerne à liberdade criadora de cada autor. Nesse sentido, entender os mecanismos linguísticos que permitem a construção da linguagem literária é poder conhecer mais sobre a própria língua enquanto sistema de códigos que estabelece uma relação direta entre emissor e receptor e, além disso, é poder compreender as escolhas determinantes que definem o estilo artístico de um autor.

De acordo com essa perspectiva, se entendemos a literatura como uma forma de manifestação da arte deve-se concebê-la, deste modo, como um meio de comunicação tipicamente característico e, conseqüentemente, provido de uma

linguagem também peculiar que se sustenta na língua. Essa linguagem se configura em forma de textos de natureza discursiva que produzem efeitos de sentido e, desta maneira, observar minuciosamente a língua é observar a sua materialidade, ou seja, observar o lugar em que esses efeitos de sentido se configuram.

Definir o discurso literário e mostrar quais são os meios discursivos de que dispõe o autor, analisando como se constitui essa forma discursiva e suas particularidades, não é uma tarefa fácil, ao contrário, ela demanda uma observação minuciosa das especificidades que lhe são intrínsecas.

Dessa forma, nosso interesse pela observação desses elementos linguísticos que se fazem comumente presentes nos discursos literários e que revelam a heterogeneidade constitutiva desse tipo de discurso se justifica pelo fato de acreditarmos que uma compreensão mais aprofundada do assunto permitirá, por um lado, que o leitor possa ampliar seus horizontes de expectativas, no que diz respeito à construção do sentido do texto e, por outro, que ele possa compreender que o próprio ser humano é essencialmente heterogêneo, à medida que o seu reconhecimento enquanto ser social se dá por meio das relações sociais entre si e o outro. Portanto, por sua própria condição, o ser humano se reconhece apenas pela vida social. “[...] c’est l’être humain même qui est irréductiblement hétérogène, c’est lui qui n’existe qu’en dialogue: au sein de l’être on trouve l’autre”¹⁰ (TODOROV, 1981, p. 9).

Assim, para a abordagem que pretendemos realizar em relação à leitura literária, escolhemos, a princípio, os pressupostos de Bakhtin (1988) e Maingueneau (1996) que observam a linguagem literária enquanto um fenômeno dialógico, uma vez que ela abre espaços para que autor e leitor estabeleçam entre si uma relação muito próxima, relação que pode ser definida como uma ação cooperativa.

Nesta perspectiva, este estudo se propõe a observar alguns elementos linguísticos que produzem efeitos de sentidos. No conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Braz, por exemplo, o uso das gírias que, como sabemos, revela, de forma contundente, uma sobreposição de vozes. Logo, os enunciados realizados por meio da utilização de gírias são de natureza polifônica, visto que neles é possível resgatar a presença do outro. No texto literário, particularmente, esses enunciados são constituídos na voz do narrador e das personagens, como lugar de outras vozes, e deixam entrever perfis portadores das palavras de *outrem*.

Para iniciar nossa discussão sobre as questões que estão intimamente ligadas aos processos polifônicos, utilizaremos, primeiramente, algumas das reflexões que Maingueneau (1996) faz, a partir dos estudos apresentados por Benveniste, acerca da situação de enunciação. Para ele,

Todo enunciado, antes de ser esse fragmento de língua natural que o linguista procura analisar, é o produto de um acontecimento único, sua

¹⁰ “[...] O ser humano é irremediavelmente heterogêneo, ele só existe dialogicamente: no interior do ser encontra-se o outro”.

enunciação, que supõe um enunciador, um destinatário, um momento e um lugar particulares. Esse conjunto de elementos define a situação de enunciação (MAINGUENEAU, 1996, p. 05).

Maingueneau mostra que, de acordo com Benveniste, a enunciação é compreendida como procedimento de caráter individual que revela o funcionamento da língua. De outro modo, o resultado desse procedimento, isto é, o objeto linguístico, é denominado como enunciado. Desta forma, essa oposição entre os dois termos é necessária à medida que, por meio dela, poderemos compreender como se dá o entrelaçamento dos diferentes planos de enunciação presentes no discurso literário. Isso leva ao entendimento de que há, nesse sentido, uma distinção entre a história e o discurso, ou seja, entre o plano do enunciado e o plano da enunciação.

Para Maingueneau (1996), há mecanismos que nos auxiliam no entendimento quando estamos diante de uma história ou de um discurso, entre eles: o uso dos dêiticos espaciais e temporais, os pronomes pessoais, entre outros, isso em se tratando de um discurso comum. Mas, ao contrário, no caso do discurso literário, os acontecimentos não são encarados da mesma forma, uma vez que, neste caso, a situação de comunicação é outra. Nela, o interlocutor, representado pelo leitor da obra, não mantém nenhum tipo de relação com o autor do texto. Isso não acontece apenas por questões materiais, mas, sobretudo, pelo fato de que é da natureza do discurso literário promover uma aproximação entre autor e leitor por meio de princípios literários e seus rituais.

Assim sendo, no caso da história, notamos que os acontecimentos são apresentados sem que haja o envolvimento do locutor. Portanto, os fatos se apresentam sem ajuda de ninguém, como se eles se apresentassem por si próprios. Já, no discurso, a situação é completamente diferente, visto que o envolvimento do locutor é bastante marcante, deixando entrever as pessoas do discurso: o EU e o TU.

Deste modo, o discurso literário surge, para Maingueneau, como um pseudoenunciado. Isso significa dizer que, nesse contexto, a figura do autor do texto é completamente apagada, impossibilitando, dessa maneira, que haja uma interação entre ele e o leitor. Portanto, esta particularidade do texto literário atinge profundamente a noção de “situação de enunciação”, pois numa situação em que o enunciado é comum, os contextos são fisicamente resgatados, no discurso literário, porém, as cenas enunciativas são construídas no interior próprio do texto por meio de um jogo de relações.

É importante salientar que a definição de “situação de enunciação” não denota a mesma peculiaridade quando se fala em textos literários e intercâmbios linguísticos ordinários, porém a enunciação literária não foge à norma comum. Vale lembrar, o discurso literário não extingue a imagem do autor, nem tampouco a restringe à imagem de um locutor comum, não podendo ser desunida dele. De modo geral, o autor afirma que as diversas pesquisas estabelecidas numa perspectiva enunciativa asseveram que não há uma concepção condizente da estrutura da linguagem se não se aceitar que ela se designa a tornar plausível a enunciação.

É notório que todo o pensamento de Bakhtin é orientado pelo diálogo. Para ele, o dialogismo é a principal característica da linguagem e, por sua vez, a língua é ideologicamente complexa. Isso significa que a língua representa as relações dialógicas dos discursos impressas pelo uso ou ainda pela história. Portanto, ignorar a natureza dialógica da linguagem, para Bakhtin, é o mesmo que negar qualquer ligação existente entre a vida e a linguagem. Assim, “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Assim, com essa breve noção de dialogismo, é possível considerarmos que o sujeito da criação literária retoma em suas criações, diferentes olhares sociais nas diferentes esferas, ou seja, um *eu* potencial, escuta no discurso as vozes que se fazem presentes na linguagem, construindo efeitos de sentido que revelam discursos norteados pela *voz do outro*.

A problemática que gira em torno da unicidade do sujeito falante é o cerne das pesquisas voltadas para a polifonia. Nelas, reside a ideia de que um único sujeito pode ser distinguido por três propriedades diferentes: a) ser dotado de toda atividade psicofisiológica necessária à produção do enunciado; b) ser o autor, a fonte dos atos ilocutórios, realizados na produção dos enunciados e c) ser caracterizado pelas marcas de primeira pessoa no enunciado.

O fato de entender o dialogismo como um princípio característico da linguagem leva Bakhtin à necessidade de proceder ao exame do processo de interação verbal (locutor/alocutário) e o jogo de vozes no interior do discurso: a polifonia.

Segundo Zonin (2006) polifonia diz respeito

Ao jogo existente, no interior do discurso literário, de vozes que, originadas de uma esfera social abrangente, deixam entrever elos que dialogam entre si, que se complementam quando o atravessamento dos discursos quer religioso, quer político, quer histórico, contribui para o entendimento de dizeres que se somam, fortalecendo o discurso, ou, que se contradizem quando o atravessamento desses discursos polemizam-se, denunciando elos que se afastam (ZONIN, 2006, p. 04).

Portanto, nessa perspectiva, a polifonia pressupõe uma multiplicidade de mundos, isto significa que diferentes vozes, ideologicamente constituídas, podem coabitar no texto, representando diversos sistemas de referências “a polifonia ocorre quando cada personagem fala com sua própria voz, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo *n* personagens, existirão *n* posturas ideológicas” (LOPES, 2003, p. 74).

É importante observar que a proximidade entre os termos dialogismo e polifonia faz que, muitas vezes, eles sejam equivocadamente entendidos como sinônimos. Todavia, há uma diferença entre eles que deve ser respeitada, sendo o primeiro reservado para especificar o princípio dialógico constitutivo da linguagem e do discurso e o segundo para exemplificar um determinado tipo de texto, em que as

estratégias discursivas utilizadas possibilitam a percepção de muitas vozes. Assim, constatamos que [...] “dialogia (princípio constitutivo de todo discurso) e polifonia (efeito de sentido construído no discurso literário, através da instanciação de um embate de vozes).” (ZONIN, 2004, p. 04).

3. 3. 3. Análise polifônica do conto *Certos Amigos*

Nosso objeto de análise, o conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Bráz, pertencente à obra **Cenas Urbanas** (2010), pode ser direcionado à leitura crítica de uma realidade social. Nela, o autor deixa entrever seu estilo de organizar tanto as palavras e expressões quanto a estrutura da narração, com o objetivo de mostrar problemas sociais do cotidiano.

Deste modo, pensamos em construir uma proposta de análise, cuja enfoque recaia sobre a observação de enunciados polifônicos, de acordo com a proposta de Bakhtin e da construção da linguagem literária de Bráz. Essa análise permitirá o fortalecimento do diálogo próprio e contínuo que deve existir entre língua e literatura. O aprofundamento na leitura do conto, com esse enfoque, busca ir além do dito, ou seja, do que está explícito no texto. Esta reflexão pode trazer aos leitores contribuições significativas, mostrando como o entrelaçar de vozes e os diálogos inconclusos são recursos utilizados pelo autor e revelam indubitavelmente aspectos da natureza literária da sua obra.

Portanto, o discurso literário apropria-se de elementos linguísticos para a produção de efeitos importantes. Esses efeitos não podem passar despercebidos, ao contrário, devem ser observados e analisados no momento da leitura. Para analisar este discurso é preciso verificar o percurso da escrita, a construção *interdiscursiva*, incorporação de um discurso em *outro*, observando seu funcionamento polifônico.

Neste percurso reflexivo, procuraremos, através das perspectivas dialógica e polifônica, lançar um olhar sobre a voz do narrador e das personagens do conto em estudo, de modo a distinguir três tipos de discursos: social, religioso e político. Podemos destacar, nesses discursos, os contornos, advindos da palavra de *outrem* e reconhecidos por meio do emprego da gíria, da ironia, do ódio e do desprezo, disfarçados nos discursos encontrados na narrativa, manifestados no sujeito que se localiza em diferentes esferas de atividade humana.

Diante do exposto, buscaremos respostas para as seguintes questões: Como se instaura a polifonia na voz do narrador e das personagens no conto *Certos Amigos*? E ainda: como se produzem, nessa narrativa, os efeitos de sentido na voz do narrador e das personagens, revelando a presença do *outro*?

Para Bakhtin, o enunciado é visto como matéria linguística, como objeto de estudos da linguagem. Esta definição aproxima-se da concepção de texto: objeto de significação “como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, de uma cultura, em suma, do contexto sócio histórico” (BARROS, 2003, p.01).

Observamos, no conto, a presença do *outro* como categoria definidora do ser humano e das relações que os constituem. O discurso social reflete, através da voz do narrador, a imagem do *outro* em busca de uma definição do eu e do seu lugar no mundo, na sociedade. Os comportamentos sociais impostos são aprisionados a um sistema, a uma etiqueta de bons costumes, impregnados de aparências e valores, os quais muitas vezes são direcionados à reflexão, conforme vemos na passagem:

O oxigênio do respeito e da honestidade escapava-lhe bem rapidamente pela boca e pelo nariz. Os temores pareciam abandonar o seu corpo magro e negro com o suor que fazia sua pele brilhar, dando a impressão de deixá-lo completamente nu, livre daquelas certezas até então inabaláveis (BRÁZ, 2010, p.37).

Com um olhar atento, o narrador esboça por intermédio da personagem de Dua um ser social, produto do seu contexto social, cultural e político, pois repercute num pensamento que, se posto em prática, comprometerá o futuro do jovem. Neste percurso enunciativo, apresenta-se um *não dito* como a essência do dizer e do agir, tecendo um discurso permeado por muitas vozes que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras, destacando o caráter polifônico na narrativa de Bráz.

O comportamento social é argumentado pelas vozes e mostram, de acordo com Barros (2003, p.08), “um confronto de índices de valor contraditório onde se desenvolve a luta de classes”. Aqui vemos a problematização entre ser ou não honesto, sobreviver de modo ilícito ou ganhar dinheiro honestamente, ainda que ele não seja suficiente para manter as necessidades básicas do cotidiano, o que conduz o discurso do *eu* a um mundo de pessoas limitadas hierarquicamente. A construção da identidade, neste caso, é designada em função de um sistema de classes. As vozes tecem um discurso que potencializa o valor da palavra ao monopólio de *status* social, político e econômico:

E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce que destroçava seu corpo aos trinta e poucos anos de uma vida ruim e quase sempre sobrecarregada de sacrifícios, perseguindo as poucas razões para continuar indo e voltando todo dia (BRÁZ, 2010, p.38).

Os princípios de uma sociedade capitalista, no excerto acima, emergem através da voz do narrador. Nela podemos perceber as exclusões que se multiplicam e se perpetuam nas esferas sociais, ocasionando o “apagamento” de vozes menos favorecidas. Por meio de comportamentos típicos de uma trabalhadora que se entrega às atividades excessivas para manter o sustento dela e do filho, o narrador potencializa uma voz de denúncia que reflete as condições precárias vividas por muitas mulheres humildes, viúvas ou desamparadas pelos seus parceiros, com filhos para sustentar.

Na voz do narrador incide o discurso social que nos permite uma leitura do homem e do seu mundo. Ao buscar apresentar um determinado comportamento, o homem se reconhece em face do *outro*: como um todo social. Neste caso, notamos no próximo exemplo que, ao caracterizar o líder do trio de menores infratores, o narrador revela como personagem e seu meio se refletem.

Rapaz, ele estava que era raiva pura, a pele branca com aquele já conhecido tom de encardido, da costumeira falta de banho, os olhos apertados, fechando-se cada vez mais, os cabelos vermelhos despenteados como as labaredas de uma fogueira incontrolável [...] Era a própria cara do Diabo, com raiva e pressa, a mistura mais mortífera que um homem pode enfrentar na vida (BRÁZ, 2010, p.34).

Nota-se nessa passagem que, ao usar o vocativo, a voz do narrador inicia a caracterização como se estivesse falando diretamente com o leitor, o efeito de sentido é buscar uma maior aproximação entre narrador e leitor com o intuito de que a descrição apresentada possa ser apreendida como uma verdade, visto que o narrador conhece todas as particularidades das vidas das personagens e possa mostrar, ainda, o ser humano à procura de autoafirmação dentro da sociedade. A cor *vermelha* semelhante às *labaredas de uma fogueira* pode repercutir o significado imbricado socialmente do inferno, do diabo, buscando apresentar a personagem com sinônimo de maldade, de coisa ruim. A família e o poder público não ofereceram condições econômicas e culturais para possibilitar uma vida digna, conforme as normas padrões impostas neste contexto social, sistema dito democrático.

De um modo representativo, o discurso social se apoia em suportes que propiciam o embate de vozes de descontentamento e de revoltas expressas por intermédio de pensamentos e ações de personagens ficcionais que, na realidade, buscam representar pessoas reais contaminadas pela carência e injustiça de governantes que se concentram em favorecer a classe dominante.

Percebemos no discurso religioso uma esfera que dialoga com o social, vozes impregnadas de valores que mostram um estilo de pleitear a fé cristã como forma de solução aos problemas humanos, uma força absoluta capaz de vencer todos os obstáculos. No universo social, notamos a presença do *outro*, da voz alheia que proclama e insinua, por exemplo, “os sermões do pastor na igreja para onde ela o levava todo domingo e na qual ele ouvia falar de Deus e pecados e castigos e sofrimentos que perseguiram a todos os pecadores” (BRÁZ, 2010, p.37). No exemplo que acabamos de expor, está refletido na voz do *outro* um discurso religioso que impõe obediência a Deus, ser supremo que castiga o homem caso cometa algum pecado. Em outras palavras, o homem (ser inferior) deve obediência a Deus (ser superior), caso isso não aconteça, como consequência de seus atos, sua punição será o castigo.

Em meio ao entrelaçamento de vozes percebidas nesse discurso religioso é que a personagem protagonista enxerga um mundo punitivo, excludente e subordinado às pregações e aos exemplos de determinação de sua mãe, adquire força e coragem para não aceitar a proposta de se instaurar no mundo da criminalidade.

De um modo significativo, observamos por meio dos exemplos a instauração e o entrelaçamento de outras vozes que habitam a voz do narrador do conto em análise e, em essência, vimos emergir, na linguagem utilizada por Bráz, os discursos que representam as personagens no plano do social, do religioso e do político em um mundo ficcional. As contribuições bakhtinianas mostram a possibilidade de ir além do sentido próprio da palavra, ou seja, além do dito, do explicitado, propiciando a análise de reflexões teóricas a partir da observação minuciosa de certos enunciados.

Assim, a voz social direciona dizeres cultuados pela coletividade cultural, por indivíduos que participam da linguagem como sujeitos socialmente constituídos, abrindo espaço aos dizeres das esferas política e religiosa “[...] aquelas caminhadas dominicais até a igreja e para aqueles hinos que cantava quando não tinha trabalho e era obrigada a ficar em casa com o filho” (BRÁZ, 2010, p.39). Nesse discurso, as vozes se entrelaçam, pois notamos o problema da falta de estabilidade financeira da família pelo fato de a mãe não ter trabalho todos os dias. A ausência da figura paterna repercute uma carência efetiva, financeira e, por certo, o desequilíbrio na estrutura familiar. Além disso, percebemos nas entrelinhas que Dua está fora do ambiente escolar, apesar de informações que permitem ao leitor pensar que ele frequente a escola. A ênfase dada à fé, proferida pela mãe, coaduna com a esperança e a perseverança de muitos cidadãos que sobrevivem em meio a tanta desigualdade social, pois por meio da fé é possível que o indivíduo possa suportar e até mesmo vencer todas as adversidades que lhe são impostas pela vida.

Através da verificação na voz do narrador no conto *Certos Amigos*, notamos um estilo revestido de sutilidade de discursos oriundos das esferas social, política e religiosa que apontam preocupações e contradições em torno da temática da narrativa. Nesse sentido, ressaltamos um olhar para o jogo polifônico do narrador no conto em estudo, pois de acordo com os estudos bakhtinianos:

O prosador não purifica seus discursos das intenções e tons de outrem, não destrói os germes do plurilinguismo social que estão encerrados neles, não elimina aquelas figuras linguísticas e aquelas maneiras de falar, aqueles personagens-narradores virtuais que transparecem por trás das palavras e formas da linguagem, porém, dispõe todos estes discursos e formas a diferentes distâncias do núcleo semântico decisivo da sua obra, do centro de suas intenções pessoais (BAKHTIN, 1990, p. 104-105).

Desse modo, procuramos dialogar o conto *Certos Amigos* de Júlio Emílio Bráz pertencente à esfera literária com os princípios bakhtinianos com o objetivo de destacar projeções de *outras vozes* no discurso do narrador, neste caso, social/político/religioso.

3. 3. 4. A utilização da gíria na voz das personagens

Considerando ainda a construção polifônica no texto literário, abordaremos o uso da gíria nos enunciados das personagens *marginalizadas* no conto em estudo. Para essa análise, foram tomadas as recorrências observadas no discurso direto.

O recurso da gíria utilizado por grande parte dos falantes de uma determinada língua é criativo e bastante significativo. Logo, deve ser observado, sempre que possível, no processo comunicativo. Os usuários são capazes de criar formas léxicas que são aos poucos inseridas no sistema linguístico da língua de forma descontraída e significativa, sobretudo, porque são livres de coações.

A gíria é um léxico particularizado que cada vez mais tem sido incorporado nos mais diferentes segmentos da sociedade. Sua utilização enquanto recurso expressivo tem espaço garantido em qualquer tipo de discurso, uma vez que ela representa um vocabulário urbano que, geralmente, está atrelado a um grupo social, em princípio, diferente. No caso do discurso literário, isso não tem sido diferente, pois muitos autores optam por caracterizar suas personagens, muitas vezes, pelo seu modo de falar, pela escolha do léxico que utilizam.

Pretendemos destacar a presença da gíria utilizada na construção do conto escolhido. Essa observação permitirá compreender de que maneira a escolha desse léxico, em específico, pode caracterizar as personagens e ainda deixar entrever a consciência de várias vozes constituídas no discurso, representando um determinado grupo: sua ideologia, seu comportamento, entre outros aspectos.

O ser humano manifesta várias formas de comportamento, a linguagem, por exemplo, representa uma dessas formas. Ela pode, perfeitamente, apresentar variantes dentro de uma mesma sociedade, ou seja, diferentes maneiras de transmitir uma mensagem. Nesse sentido, a importância da linguagem é capital para a sociedade, visto que ela permite que qualquer indivíduo possa se valer dela para realizar um ato de comunicação.

Segundo Preti (2004), a gíria invade a língua oral popular e pode ser chamada de gíria comum ou vocabulário popular. Ela se faz presente, principalmente, nas classes menos favorecidas, mas também entre os jovens e em variados grupos sociais. Atualmente, devido à explosão dos meios tecnológicos e, conseqüentemente, o acesso rápido à informação, a gíria tem se ampliado rapidamente.

Para o autor, a gíria auxilia na formação de um grupo que faz uso desse tipo de linguagem como uma forma de autoafirmação na sociedade. Nesse caso, a gíria é denominada de signos de grupo. No caso da língua,

[...] ou mais precisamente, do léxico, damos o nome de gíria de grupo ao vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. Inusitados são, por exemplo, os grupos jovens ligados à música, às diversões, aos esportes, aos pontos de encontro nos shoppings, à universidade; conflituosos, violentos são os grupos comprometidos com as

drogas e o tráfico, com a prostituição, com o roubo e o crime, com o contrabando, com o ambiente das prisões etc. (PRETI, 2004, p. 02).

De acordo com Preti, a gíria é uma modificação de sentido de uma palavra, já utilizada na língua, isto é, a gíria faz parte da história dessa palavra e isso demonstra uma etapa transitória e ainda pode expressar variados sentimentos: ironia, desprezo, humor, ridículo, crítica. Além disso, marca denúncia e oposição de valores. “Todas essas características podem ser consideradas, em geral, como recursos de agressividade na conversação, no sentido de que agridem o uso comum” (PRETI, 2004, p. 4). O autor alerta que os vocábulos gírios apontam para a afirmação do *eu*, isto é, o falante revela ao mundo que ele tem vida, poder, é um processo por meio do qual o sujeito expõe seus sentimentos. Assim, é possível considerar a gíria como uma das ferramentas verbais na luta de classes sociais.

A linguagem gíria destaca-se como elemento *identificador* entre o grupo falante. Sua utilização pode indicar quem pertence ou não a esse grupo. Notamos no conto *Certos Amigos* que o recurso da gíria é bastante utilizado pelo trio de meninos em vários momentos da narrativa. A maioria delas aponta para o uso da gíria específica do contexto da “malandragem” e “delinquência”, já que o grupo faz parte do mundo do crime. A utilização da gíria pelos indivíduos desse grupo, em especial, tem objetivo de buscar a autoafirmação e de impor uma forma de domínio perante a sociedade. Em uma das passagens do conto, a personagem Bito dirige-se à Dua tentando convencê-lo a fazer parte do mundo do crime: “Vai ser moleza, mané! A gente ia te chamar pra uma furada, ia?” (BRÁZ, 2010, p.35). Outra ocorrência desse recurso é visto na frase dita por Coelhão ao expressar raiva pela dificuldade em persuadir o novo integrante ao grupo: “Sua mãe foi trabalhar, seu vacilão!” (BRÁZ, 2010, p. 35). Nos dois casos, os dois vocábulos que marcam a presença da gíria no discurso tendem a convencer a personagem Dua para participar da ação criminosa. Tanto “mané” quanto “vacilão” deixam entrever que, para o grupo, Dua é “medroso” porque por certo ainda não está inserido no grupo, mas certamente, depois de participar da ação para a qual o grupo está tentando convencê-lo, seu *status* possa mudar, deixando de ser tão “frouxo”.

Nesta perspectiva, Preti (2004) reafirma que a gíria nasce nos mais variados grupos. Porém, o seu surgimento geralmente acontece com pessoas menos favorecidas, como é o caso das comunidades, e depois se alastra pela mídia através do rádio, televisão, internet, jornal, revistas e celular. É necessário frisar que não existe uma gíria específica que representa uma determinada cidade ou região, existem, ao contrário, diferentes grupos sociais aos quais uma determinada gíria se refere.

De acordo com Preti (2004), é comum a gíria ser associada à linguagem vulgar. No entanto, ela é um recurso expressivo, ou seja, um reflexo da capacidade criadora de um grupo. O autor afirma ainda que a utilização desse recurso lexical pode remeter ao registro mais expressivo para descrição de personagens de acordo com o tema e o contexto social e isso é um aspecto notável na literatura contemporânea. Assim como no exemplo anterior, a presença da gíria na linguagem das personagens deste conto está mesclada, como vimos, à caracterização de cada integrante do trio, ela se torna uma “ferramenta a mais” que o leitor tem para conhecer melhor a

personalidade, o comportamento e o estilo de cada um, como pode ser observado a seguir:

Vai ser moleza, mané! – Insistiu Bito, os olhos enormes fixados nele, hipnóticos olhos viperinos que dominavam seu rosto estreito e negro, a cabeça grande e inteiramente raspada, desproporcional ao corpo magro e ossudo (BRÁZ, 2010, p. 35).

E ainda:

Nós também – informou Miguelzinho, achegando-se às suas costas, os lábios ressecados roçando a orelha direita de Dua, sibilante e envolvente. 'Ou você acha que a gente vai ficar por lá, dando bobeira, depois de "limpar" todo mundo?' (BRÁZ, 2010, p.36).

Ao observarmos as duas ocorrências citadas, podemos afirmar que a gíria marca a linguagem de um grupo social excluído, mas que precisa mostrar que exerce liderança, capaz de mandar, e outro o fraco obedecer. Além disso, as características físicas e os gestos sugerem ao leitor a imagem de movimentação das personagens, aguçando a imaginação e confirmando a intenção dos meninos em assaltar.

Como já foi dito anteriormente, a gíria também é vista como linguagem vulgar, pois faz parte de grupos conflituosos. No nosso objeto de estudo, ela está comprometida ao grupo do roubo, do crime: "É grana boa" [...] "É grana fácil. A gente entra com o ferro e o terror e você só cuida de 'aliviar' os passageiros" (BRÁZ, 2010, p. 37). Assim, como uma forma de manifestação da língua viva, dotada de características próprias, a gíria é uma das variadas maneiras de estabelecer comunicação eficaz e manifestação de liberdade, e dependendo da circunstância, uma forma de *escapismo*, como muitas vezes acontece dentro dos presídios ou nos grupos marginalizados perante a sociedade.

Assim, a gíria no ato da comunicação, seja na vida real ou na história imaginária, norteia um aspecto identificador da linguagem. O uso comum é mais incidente no meio de pessoas de classe baixa com pouca escolarização, sobretudo, porque este recurso lexical eleva a autoestima, e o sujeito desvalorizado, dentro do seu contexto social, passa a ter vez e voz no ambiente em que está inserido.

CAPITULO 4

A SEQUÊNCIA EXPANDIDA: PROPOSTA PARA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO

De acordo com suas perspectivas, Rildo Cosson defende que as práticas de leitura, principalmente, aquelas utilizadas nas escolas, deveriam priorizar o letramento literário. Mas, na maioria das vezes, isso não ocorre, visto que as propostas de leitura promovidas, nesse ambiente, se restringem apenas à leitura superficial e não a uma prática significativa, na qual os alunos podem encontrar um pouco de si e o do outro, ou seja, ganhando novas experiências de mundo. Portanto, as abordagens realizadas em sala de aula, para Cosson, desestimulam completamente o aluno, uma vez que elas não estão sendo ensinadas com intuito de garantir sua principal função que é reconstrução da palavra que possibilita a humanização.

Para o autor, ao realizar a leitura e a escrita do texto literário, os alunos tanto adquirem sabedoria para a vida, por meio das experiências dos outros, quanto podem vivenciar ainda suas próprias experiências. Assim, a literatura nos mostra o que somos e nos estimula a expressar o mundo, porque, na realidade, segundo o autor, “[...] a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2014, p. 17).

Diante dessas considerações, para o autor, na realidade, o que está faltando para os professores é uma maior conscientização, no que tange aos conteúdos e à forma como abordar o texto literário. No primeiro caso, temos muitas vezes, profissionais preocupados apenas em apresentar os conteúdos propostos pelos programas curriculares que privilegiam, sobretudo, o aprendizado da história da literatura. Nesse sentido, o conhecimento construído pelo aluno se torna bastante limitado. Ao contrário disso, os alunos deveriam estar expostos a formas de leitura que permitem o compartilhamento, ou seja, a troca de experiências. Conhecendo o outro, o aluno conhece mais de si e passa a aceitar as diferenças. No que concerne às formas de abordar um texto literário, para Cosson, os professores deveriam romper de fato com a rotina da reprodução ou da passividade que deixa o prazer da leitura de lado. Deste modo, ele sugere que haja um resgate desse prazer que advém da leitura literária, sem, no entanto, deixar de lado a obrigação que todo aprendizado de um saber requer. Seguindo essas orientações, de acordo com o autor, de um lado, o ensino da literatura estará cumprindo com o seu papel no âmbito escolar e, de outro, a escola estará proporcionando ao aluno, por meio do letramento literário, um aprendizado efetivo de práticas sociais.

Para a prática do letramento literário, o autor propõe a realização de etapas de leitura, baseadas nos estudos de Vilson J. Leffa que considera, principalmente, no âmbito da leitura, a interação social entre leitor e texto. Segundo Cosson, Leffa reúne algumas referências sobre a leitura e as representa em três grupos. O primeiro grupo está centrado no texto, o segundo no leitor, e o terceiro defende tanto o papel do leitor quanto o do texto, ambos são importantes e merecem ser observados. Assim, a leitura passa a ser o resultado de uma interação. Partindo desta concepção, esses três modos de compreender a leitura devem ser vistos como um processo linear, dividido

em etapas: antecipação, decodificação e interpretação. A partir do exposto, o autor propõe dois tipos de sequências para a efetivação do letramento literário na escola: a sequência básica e a sequência expandida. Nesta proposta de intervenção, optamos pela segunda possibilidade, ou seja, pela sequência expandida que é constituída por sete etapas: **motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.**

A **motivação** é o passo inicial da sequência expandida do letramento literário, segundo Cosson, é o momento de preparação do aluno/leitor para adentrar no universo da obra literária. “[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais” (COSSON, 2014, p. 54). Neste momento, o professor, por meio de atividades lúdicas, procura mostrar para o aluno que a obra instiga prazer e conhecimento. O professor pode planejar uma dinâmica de grupo, a leitura de um texto icônico ou uma conversa, uma discussão, expondo a temática da obra que será lida. É importante ressaltar que, ao executar essa etapa, também denominada como rito de passagem, o envolvimento da prática da leitura, da escrita e da oralidade deve ser estimulado, com o objetivo de promover a integração entre língua e literatura, uma vez que elas são indissociáveis, uma está contida na outra, portanto não deve haver separação.

É na etapa da **introdução** que ocorre o encontro entre leitor, autor e obra. O aluno deve ser despertado para o interesse pela obra e não ser conduzido apenas à sua leitura. Nesse momento, o professor pode: propor a leitura de textos críticos e ainda promover o encontro com a obra em sua íntegra. Deste modo, o livro será manuseado, descobre-se o seu formato, a quantidade de capítulos, caso seja um romance, os subtítulos. É de suma importância a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que compõem uma obra, os quais auxiliam no despertar da curiosidade dos leitores. Há também a observação dos prefácios que é reservada para esta etapa, ela deve contemplar “[...] atividades específicas de confronto de expectativas do leitor e fornecem elementos para debates que se desenvolverão antes e/ou depois da leitura” (COSSON, 2014, p. 61). Em outras palavras, é preciso que o professor estimule o levantamento de hipóteses entre os alunos sobre o desenvolvimento do texto que, posteriormente, serão comprovadas ou não após a finalização da leitura.

A etapa da **leitura** é muito significativa, nela o professor elabora ações que possibilitam o acompanhamento do processo de construção de sentidos do texto. Como opção, o professor pode propor o início das atividades a partir: de uma simples conversa; da leitura de textos que denotem a mesma temática, ou seja, que apresentem características intertextuais e da leitura coletiva de capítulo(s) da obra. Assim, o professor aproveita esse momento para instrumentalizar o aluno, apontando enfoques linguístico-literários do texto como, por exemplo: construir o perfil das personagens através de elementos composicionais ou linguísticos e, ainda, observar a predominância de tempos verbais. Para essa atividade, Cosson sugere aos textos extensos uma leitura extraclasse. Ele também sugere os intervalos de leitura que podem ocorrer de maneira variada como, por exemplo, a leitura de textos menores que dialoguem de alguma forma com o texto de partida ou a leitura conjunta de um capítulo, buscando enfatizar um trabalho estilístico de recursos expressivos presentes

no texto. Esses intervalos de leitura favorecem a interação do texto principal com os demais e, ao mesmo tempo, o leitor se aproxima da materialidade linguística do texto literário. É importante dizer que, para o autor, é nesse momento dos intervalos que o professor poderá perceber claramente as possíveis dificuldades dos alunos em relação à leitura da obra que está sendo lida. Cosson (2014, p. 64) destaca ainda “[...] a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário”.

A quarta etapa da sequência é chamada de **primeira interpretação** é aquela que acompanha a decifração das palavras no texto, culminando na compreensão global da obra; seu caráter é individual. Durante essa etapa, o aluno deve ter liberdade em dizer o que pensa sobre a obra. Segundo o autor, é importante que esta etapa ocorra em sala de aula. “Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo” (COSSON, 2014, p. 84). Assim, acontece o letramento literário diferentemente da leitura literária que realizamos, de modo independente, o leitor lê o mundo e a si mesmo. A interpretação implica os conhecimentos sócio-histórico-ideológicos dos sujeitos envolvidos na produção e na recepção da obra. Portanto, é importante criar condições para que o aluno além de fazer de uma reflexão sobre a obra lida, também possa compartilhar suas reflexões, construindo, dessa forma, um diálogo entre a comunidade escolar. O registro dos resultados, na etapa da interpretação, pode se dar por meio de uma resenha crítica, paródia do texto ou outra atividade que possa oportunizar a socialização da leitura e a construção de sentido da obra em questão.

A **contextualização** é a quinta etapa. O termo contexto era tido como sinônimo de história e, deste modo, a tradição buscava trabalhar os textos literários, separando a literatura da história. Porém, Cosson, ao apresentar sua proposta para promover a contextualização de uma determinada obra, toma emprestado consideração feita por outro pesquisador COSSON (2014) *apud* Maingueneau (1995), nela o linguista afirma que não há divisão entre contexto e obra literária. Assim, Cosson sugere o aprofundamento da leitura através dos contextos que a obra traz consigo. O número de contextos numa obra literária é ilimitado, destacamos a contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Nosso trabalho se concentra, neste momento, na observação de apenas duas: a contextualização poética e a temática. A primeira está demarcada pela estruturação ou composição da obra, é a leitura da obra de dentro para fora. Também pode ser dado enfoque à linguagem descritiva presente na obra. Já a contextualização temática é o modo mais comum de abordar uma obra para os alunos dentro ou fora do ambiente escolar “[...] ela retoma o caminho ‘natural’ do leitor que, sem compromissos com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do(s) tema(s) abordados (COSSON, 2014, p.90). No entanto, o professor deve conduzir a abordagem temática de modo que não fuja da obra em favor daquele tema, é preciso delimitar o trabalho, cujo enfoque é o literário. Para o autor, a contextualização é uma maneira de ir mais longe na leitura do texto, ampliando-se a leitura de modo consciente e possibilitando o cumprimento dos objetivos do letramento literário na escola.

A sexta etapa é denominada como: **segunda interpretação** e o objetivo é a leitura aprofundada de um aspecto da obra que está sendo lida, “[...] centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2014, p.92). Nesse momento de prática voltada para o letramento literário, evidencia-se a capacidade de renovação de um texto literário que não se esgota, ao contrário, se amplia e diversifica, a partir das inferências que ele possibilita. Há uma ligação entre a contextualização e a segunda interpretação, que pode ocorrer de modo direto ou indireto. No primeiro, as duas etapas estão associadas como se elas fossem um único exercício que o professor pode solicitar através de pesquisa ou projeto. Na ligação indireta, as atividades iniciais são separadas sem estabelecer relação imediata com as etapas posteriores. Independentemente da forma escolhida pelo professor é necessário registrá-la para destacar o aprofundamento da leitura. É importante que o resultado da proposta resulte no compartilhamento de leitura, o saber coletivo que auxiliará no crescimento de todos os leitores.

A última etapa proposta por Rildo Cosson (2014) é a **expansão**, momento de lançar-se nas relações textuais: a intertextualidade. Espera-se que os alunos estejam prontos para realizarem novas leituras. Para Cosson (2014) a expansão é essencialmente comparativa e, dependendo da turma, pode não ser percebida, ela procura enfatizar as possibilidades de diálogo entre os textos, os que precederam ou os atuais. É um trabalho comparativo, a análise deve ser de destaque tanto dos pontos de ligação, como dos contrastes. Assim, nesta etapa, averiguamos que não há fronteiras, cabe ao professor acrescentar ao estudo uma ou mais obras para expor as relações textuais, isso também depende da receptividade da turma pela obra.

4. 1. Plano de Trabalho Docente

Neste momento, apresentaremos o plano de aula, relativo à Proposta de Intervenção Didático-Pedagógica. A princípio, este planejamento está direcionado aos alunos da EJA que fazem parte do contexto prisional. Convém lembrar que ele está embasado nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), na disciplina de Língua Portuguesa.

O trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber (DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ, 2008, p.77).

Para identificarmos melhor as atividades propostas, em cada uma das etapas da unidade didática, optamos pela elaboração de um critério, estabelecendo cores e ilustrações para os diferentes comandos como, por exemplo: hora de refletir, hora de

ampliar o conhecimento, hora de exercitar, entre outros, expostos na **legenda** da página 06.

4. 1. 1. Identificação

Estabelecimento: Casa de Custódia de Maringá

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Gislaine Valéria Rodrigues

Série: 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental

Turno: Matutino/Vespertino

Data: 2º semestre/2017

Duração: 13 horas

4. 1. 2. Tema

O Letramento literário e a humanização da literatura no espaço prisional.

4. 1. 3. Objetivo Geral

Contribuir para o processo de letramento literário de sujeitos privados de liberdade, por meio da leitura do conto *Certos Amigos*, da obra *Cenas Urbanas*, de Júlio Emílio Braz.

4. 1. 4. Objetivos Específicos

Analisar o conto *Certos Amigos*.

Propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos.

Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguísticos que permitem entrever o aspecto polifônico da narrativa.

Estimular a prática do letramento literário através do conto em estudo, destacando o papel humanizador da literatura.

4. 1. 5. Conteúdos

Tema da narrativa.

Elementos composicionais do gênero literário: conto.

Aspectos polifônicos na voz do narrador e das personagens na composição do conto *Certos Amigos*.

Finalidade do conto em estudo.

4. 1. 6. Procedimentos de ensino

A proposta para a abordagem do conto *Certos Amigos*, de Júlio Emílio Bráz está direcionada, inicialmente, para um grupo de dez detentos, todos pertencentes ao Ensino Fundamenta II de 8º e 9º ano. Para iniciarmos as leituras, estaremos disponibilizando o livro **Cenas Urbanas** para cada um dos detentos, porém a proposta sistematizada que apresentaremos, neste momento, contemplará a leitura do conto citado e do conto *Olheiro* que, por sua vez, será trabalhado na última etapa de leitura. Para realizarmos esse trabalho, utilizaremos, como já foi dito anteriormente, a Sequência Expandida, elaborada por Rildo Cosson (2014), constituída por sete etapas: **motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.**

A **motivação** se caracteriza como um rito de passagem. É o momento de preparação do aluno/leitor para adentrar no universo da obra literária. Para realizar essa etapa, optamos por apresentar uma dinâmica, na qual os alunos deverão fazer uma escolha sem saber do que se trata. Portanto, pediremos para que os alunos façam um círculo e, na sequência, eles deverão ouvir o Rap “Outro Caminho”, do grupo Facção Central. Enquanto os alunos estão ouvindo a música, uma caixa “misteriosa” estará passando de mão em mão e, no momento em que a música parar, os alunos deverão: optar por abrir a caixa e colocar em prática o que estiver sendo solicitado ou, então, sair e aguardar o final da brincadeira. O objetivo dessa motivação é fazer que o aluno possa experimentar um momento de decisão, de escolha, assim como a personagem da história. Sabemos que as circunstâncias são diferentes, mas o fato de ele ter que fazer uma escolha implica numa tomada de decisão, e é esse ambiente que queremos criar. Outra proposta para a motivação está centrada na apresentação de dez recortes de manchetes, retirados de jornais, cuja temática enfatiza problemas sociais variados, tais como: tráfico de drogas, trabalho infantil, discriminação racial, desemprego, entre outros. Após a leitura individual, os alunos deverão fazer um comentário oral sobre as manchetes lidas.

É na etapa da **introdução** que ocorre o encontro do leitor com o autor e com a obra. A atividade deve ser coletiva, pois o professor precisa fomentar o interesse dos alunos. O livro **Cenas Urbanas** será manuseado pelos alunos para que eles possam descobrir o seu formato, a quantidade de contos, a leitura da capa, da orelha e de

outros elementos paratextuais que compõem a obra, os quais auxiliam no despertar da curiosidade dos leitores. Além de manusear o livro e ler as informações sobre o autor, os alunos assistirão a duas entrevistas com Júlio Emílio Bráz, com o intuito de conhecer as ideias do autor, outras obras publicadas e terão contato, nesse momento, com o gênero entrevista. Geralmente, esse tipo de atividade pode ser realizado na biblioteca, pois, nesse caso, os alunos poderiam ter acesso a outras obras do mesmo autor, entretanto, isso não é possível, visto que os alunos em regime de reclusão não têm permissão de sair da sala em que a aula é realizada, infelizmente.

A etapa da **leitura** é o momento em que professor elabora ações que possibilitam o acompanhamento do processo de construção de sentidos do texto, aproveita para instrumentalizar o aluno, apontando enfoques linguístico-literários do texto. Cosson sugere que o professor estabeleça os intervalos de leitura. No conto *Certos Amigos*, a leitura ocorrerá até a p. 38, a atividade será interrompida para que os alunos possam imaginar e redigir um final para a narração. Essa atividade possibilitará de um lado que o professor perceba as dificuldades dos alunos em relação à leitura e de outro que os alunos tenham mais autonomia sobre sua leitura à medida que ele pode dar oportunidade à imaginação, utilizando sua intuição criativa. É também nesse momento que os elementos da narrativa serão apresentados e analisados no conto em estudo. Isso se dará por intermédio de questões que elaboramos, cujo objetivo é alcançar um melhor entendimento da narrativa. Ao responder essas questões, os alunos poderão perceber de forma mais específica a estrutura do conto e ainda o estilo do autor.

A quarta etapa da sequência é a **primeira interpretação**, como vimos, trata-se nesse momento de apresentar uma compreensão global da obra; é a socialização da leitura, o leitor lê o mundo e a si mesmo. No conto em estudo, primeiramente, daremos o encaminhamento para que haja um debate entre o grupo, em seguida, os alunos deverão responder às questões reflexivas. Finalizada essa atividade, todos deverão produzir uma resenha crítica que deverá apresentar a primeira e a segunda versão, como é exigido no Projeto de Remição pela Leitura. Em meio a essa atividade de produção de texto, os alunos farão uma atividade prática de ilustração, pintura e colagem para representarem o conto *Certos Amigos*. Em nossa opinião, o registro dos resultados observados, na etapa da interpretação, por meio das atividades, certamente, oportunizarão a socialização da leitura e a construção de sentido do texto.

A etapa da **contextualização** permite maior aprofundamento da leitura, para tanto, é ler a obra dentro do seu contexto. É importante frisar, novamente, que, para Cosson (2014), o número de contextos pode ser ilimitado, porém, como cada obra tem especificidades próprias, podemos diante disso escolher com quais contextos pretendemos trabalhar. No conto mote, abordaremos a *contextualização temática* e a *poética*. Através do poema/canção *Maria Maria*, de Milton Nascimento, de uma pintura/tela, de Candido Portinari, denominada *Criança morta* e de uma tira em quadrinhos, realizada por Angeli e publicada na Folha de São Paulo, em 2000, serão observados alguns problemas sociais e a força da figura feminina principalmente nas classes menos favorecidas. Isso possibilitará que o leitor possa adentrar ainda mais no texto de Bráz, compreendendo algumas das escolhas que o autor fez ao criar suas

personagens e o ambiente em que elas vivem. As atividades serão realizadas, nesse momento, por meio de comentários sobre as obras citadas.

A sexta etapa é denominada como: **segunda interpretação** e o objetivo é a leitura aprofundada de um dos aspectos expostos na obra, o destaque pode ser o tema, uma personagem, um traço estilístico, entre outros aspectos. Cosson (2014) ressalta que a segunda interpretação precisa ser um momento de compartilhamento da leitura, etapa em que o grupo de alunos se encontra diante de um saber coletivo, por meio do aprofundamento da leitura. Essa etapa está ligada à etapa anterior, a da contextualização, e, na nossa intervenção, propomos que, além dos aspectos sociais, os alunos observem alguns elementos linguísticos que estão presentes na obra e são importantes para a construção do sentido do texto, pois produzem efeito de sentido como, por exemplo: a polifonia. O enfoque recairá sobre a observação da voz do narrador e na utilização de algumas gírias encontradas nas falas das personagens. E para complementar, exercícios com gírias de outros grupos serão destacadas, inclusive aquelas encontradas no Sistema Penitenciário.

A última etapa proposta por Cosson (2014) é a **expansão**. Espera-se que os alunos estejam prontos para realizarem novas leituras, é o momento de as relações textuais extrapolarem o processo de leitura. A expansão é essencialmente comparativa para o autor e, dependendo da turma, ela pode não ser percebida. Ela procura enfatizar as possibilidades de diálogo entre os textos. O nosso trabalho apresenta duas sugestões, a primeira é a leitura de outro conto *Olheiro*, da obra **Cenas Urbanas** e, a segunda, a projeção do filme *O Contador de Histórias*, ambas com atividades orais e escritas com o intuito de comparar semelhanças e diferenças com o conto *Certos Amigos*.

4. 1. 6. 1. Motivação

Duração da atividade: 1 hora

Objetivo:

Sensibilizar os alunos com relação ao enredo do conto que será lido.

Desenvolvimento: Passar a caixa “surpresa” enquanto os alunos ouvem o rap *Outro Caminho*, do grupo musical Fação Central. Observação e discussão de ilustrações referentes às escolhas que os jovens fazem, principalmente, no seu dia a dia. Discussão sobre problemas sociais observados por meio da leitura de manchetes de jornais.

4. 1. 6. 2. Introdução

Duração da atividade: 1 hora

Objetivos:

Apresentar o autor e a ilustradora.

Explorar alguns aspectos da obra.

Desenvolvimento: Levantamento de hipóteses sobre o título e os temas abordados. Projeção de entrevistas sobre o autor e sobre o perfil da ilustradora. Após a projeção, os alunos farão uma discussão oral e atividades escritas.

4. 1. 6. 3. Leitura

Duração da atividade: 2 horas

Objetivos:

Acompanhar a leitura coletiva do conto em análise.

Propor intervalo de leitura e registrar o final da história (hipótese).

Realizar questões escritas de interação com o texto (compreensão).

Enfatizar os elementos da narrativa.

Desenvolvimento: Leitura coletiva do conto até a p. 38. Discussão sobre possíveis desfechos para as personagens do conto. Produção escrita (em dupla) de um final para o conto com leitura aos colegas. Resolução de questões objetivas e subjetivas de compreensão do conto, destacando os elementos da narrativa.

4. 1. 6. 4. Primeira interpretação

Duração da atividade: 3 horas

Objetivos:

Compartilhar e ampliar os sentidos averiguados durante a etapa de leitura.

Refletir sobre o conto a partir da temática abordada.

Desenvolvimento: Em círculo, debate a partir de questões reflexivas. Registro de questões direcionadas aos conhecimentos históricos, sociais e ideológicos dos alunos. Produção de texto de resenha crítica – 1ª e 2ª versão. Representar o conto estudado através da ilustração, pintura e/ou colagem em papel Kraft.

4. 1. 6. 5. Contextualização

Duração da atividade: 2 horas

Objetivos:

Contextualizar a representação da figura da mulher na sociedade. Comparação entre a figura da Mãe, representada no conto, e a figura de Maria, apresentada na letra da música **Maria, Maria** de Milton Nascimento, mas será tratada como poema.

Explorar os aspectos polifônicos envolvidos na voz do eu lírico.

Contextualizar e discutir sobre o tema da exclusão social vista no conto, por meio da observação de uma pintura/tela e uma tira em quadrinhos.

Desenvolvimento: Ouvir a música **Maria, Maria**, de Milton Nascimento. Resolução de questões objetivas e subjetivas sobre o poema. Discussão sobre a polifonia presente na voz do eu lírico.

Observar a pintura/tela, de Candido Portinari, e a tira em quadrinhos, de Angeli; resolver as atividades propostas; estabelecer a comparação entre as obras e, em especial, falar sobre a denúncia social (aspecto polifônico).

4. 1. 6. 6. Segunda interpretação

Duração da atividade: 3 horas

Objetivos:

Explorar os aspectos polifônicos envolvidos na voz do narrador: problemas sociais e na voz das personagens: a linguagem da gíria e seu efeito de sentido, na organização e estruturação da obra.

Identificar o uso das gírias nos diferentes grupos de nossa sociedade.

Desenvolvimento: Primeiramente, os alunos identificarão na obra mote, na voz do narrador, denúncias sociais através de discussão oral, comparando com os estudos da etapa anterior. Em seguida, as gírias serão identificadas na voz das personagens e os alunos registrarão alguns exemplos. Depois, os alunos farão atividades objetivas e lúdicas com gírias usadas, principalmente, no interior do Sistema Prisional; comparar as gírias de outros grupos sociais, por meio de atividades complementares.

4. 1. 6. 7. Expansão

Duração da atividade: 2 horas

Objetivos:

Ler e compreender o conto: *Olheiro*, do livro **Cenas Urbanas**.

Observar semelhanças e diferenças entre os dois contos.

Assistir ao filme **O Contador de Histórias**.

Desenvolvimento: Os alunos deverão responder, por escrito, algumas questões referentes ao tema abordado no conto e preencher um quadro comparativo entre os dois contos. Projeção do filme **O Contador de Histórias** e, ao término, discussão sobre o tema abordado.

Para finalizar, os alunos deverão elaborar a reescrita da versão do texto, apresentada por ocasião da primeira interpretação, visto que, neste momento, terão uma visão mais aprofundada sobre o assunto.

4. 1. 7. Recursos

O livro **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Braz (10 exemplares).

Recortes de jornal e revistas.

Materiais impressos.

Sobras de lã e retalho.

Papel sulfite e craft, cola, régua, lápis de cor e lápis 6B.

Multimídia: Notebook, pendrive, data show e caixa de som.

4. 1. 8. Avaliação

A avaliação será realizada tanto por meio da observação da participação dos alunos nas atividades e discussões propostas quanto pela elaboração da versão final do texto.

4. 2. Proposta de intervenção didático pedagógica

Neste momento, apresentamos a unidade didática elaborada para o trabalho com a leitura literária do conto: *Certos Amigos* da obra **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Braz (2010).

4. 2. 1. Motivação

✍️ Façam um círculo; enquanto vocês escutam o rap **Outro Caminho** do grupo musical Facção Central, esta caixa passará pelas suas mãos. Quando a música parar, a pessoa que estiver segurando a caixa deverá optar por abri-la e realizar a atividade proposta, ou sair e aguardar o fim da brincadeira.



Agora temos um membro do grupo que aceitou abrir a caixa e para surpresa de todos, a atividade, na verdade, era simplesmente comer uma barrinha de chocolate. Vamos discutir sobre as escolhas que precisamos fazer no nosso dia a dia?

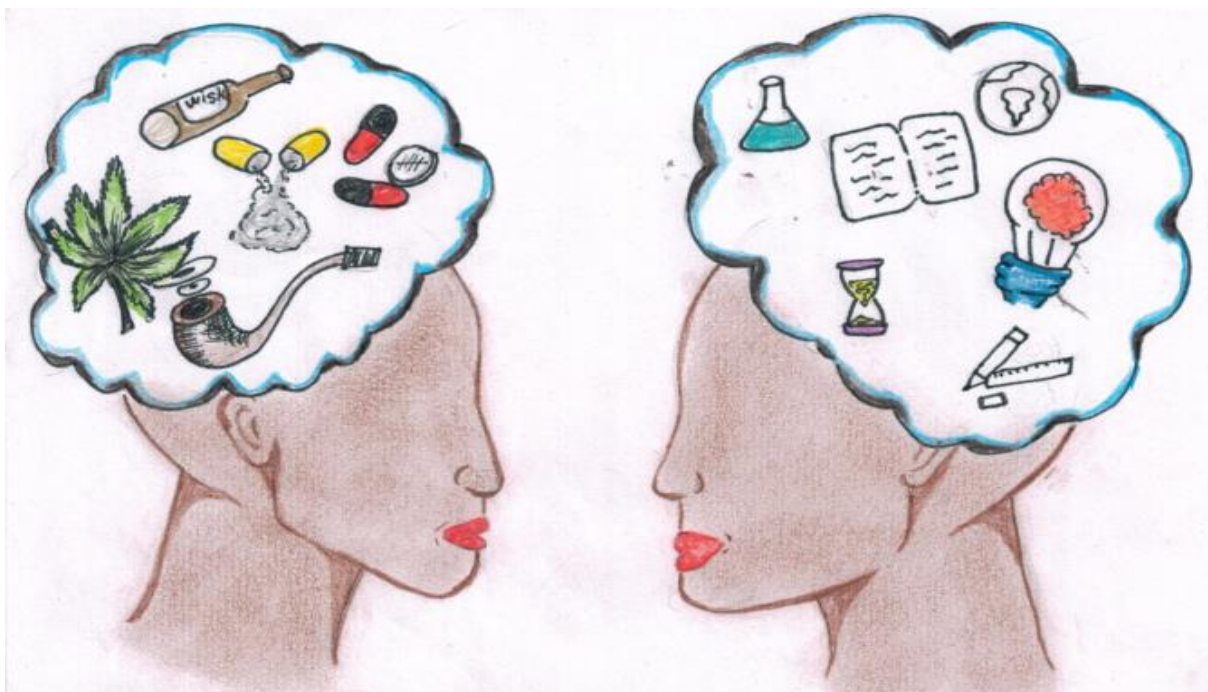
↪ Por que temos que fazer escolhas?

↪ Quem nos ajuda a tomar decisões?

↪ Quais são os fatores que interferem em nossas decisões?

↪ Ao fazermos escolhas, corremos o risco de não escolhermos a opção correta. O que podemos fazer para “consertar” o nosso erro?

A seguir, temos algumas ilustrações que abordam escolhas que precisamos fazer no nosso dia a dia e durante a nossa vida. Observe-as para discutirmos oralmente algumas questões.







↪ Ao observar as imagens, que (quais) aspecto (s) mais chamou/chamaram a atenção de vocês?

↪ Essas tomadas de decisões já fizeram parte da vida de vocês?

↪ Na opinião de vocês, qual seria a mais significativa?

Observe os recortes de manchetes retirados de jornais. A temática apresentada enfatiza problemas sociais variados, tais como: tráfico de drogas, trabalho infantil, discriminação racial, desemprego, entre outros. Após a leitura individual, faça comentários orais sobre as manchetes lidas de acordo com as experiências de mundo que você vivenciou.



RIO DE JANEIRO

27/03/2015 10h21 - Atualizado em 27/03/2015 20h29

Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio

Eles foram presos num estacionamento de um prédio na Tijuca. Delegado tenta identificar outros integrantes da quadrilha

[globo.com](#) | [g1](#) | [globoesporte](#) | [gshow](#) | [famosos & etc](#) | [vídeos](#)




SUL DE MINAS





11/08/2015 08h17 - Atualizado em 11/08/2015 12h35


Menor é baleado durante assalto a loja no Centro de Machado, MG

Segundo a PM, vítima e mais dois suspeitos participaram do roubo. No local, funcionava um banco postal; trio chegou a fugir de carro.

 Note que, na primeira manchete de jornal, é apontado o problema do tráfico de drogas.

 Que consequências essa prática pode trazer ao indivíduo e à comunidade?

 O valor recebido ao realizar o tráfico de drogas é alto, mas o dinheiro adquirido de modo ilícito traz tranquilidade e garante a liberdade no nosso cotidiano?

 No Brasil, o tráfico de drogas é maior se comparado a outros países?

A segunda manchete trata de um menor inserido no mundo da criminalidade. De acordo com a Constituição Federal – Art. 205 “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A partir do contido na constituição Federal, levantaremos alguns questionamentos sobre educação para debatermos.



Essa prática pode ser observada em todas as classes sociais?



Se o menor tivesse mais oportunidades e orientação estaria vivendo à margem da sociedade?



Na Constituição Federal está posto que a educação é um direito de todos. O Governo dá condições para que todas as crianças e adolescentes se mantenham no ambiente escolar?



A educação atual favorece a qualificação para o trabalho?

4. 2. 2. Introdução



Neste momento, vocês manusearão o livro **Cenas Urbanas**. Observem alguns detalhes importantes à sua compreensão: número de páginas, quantidade de contos que compõem a obra, leitura da orelha, a ilustração da capa (destaque para uma pipa que se mescla ao fundo com cores e contornos mal delineados, provocando certa confusão na visualização do desenho) e breve registro sobre autor e obra. A partir desse levantamento, discutiremos oralmente as seguintes questões:

↪ Quem é o autor deste livro?

↪ O autor é brasileiro? Além de escritor de livros, esse autor já realizou outro tipo de trabalho?

↪ Quem ilustrou a capa? O que foi ilustrado?

↪ Quais foram as intenções da ilustradora ao fazer a representação desses elementos?

↪ Após lermos a orelha do livro, conseguimos levantar hipóteses sobre os temas dos contos que fazem parte da obra?

A ilustradora da obra é Sonia Maria de Souza – nome artístico Sônia Valério – formada em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e com mestrado em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Atua como ilustradora editorial e artística plástica em exposições individuais e coletivas em São Paulo, Nova Iorque e Paris. Assim, vamos conhecer um pouco dessa artista, por meio da leitura de parte do seu perfil.

PERFIL


Minha Estória

Desde a mais tenra idade, desde quando eu me lembro que sou gente, eu amo a arte. Todas as expressões artísticas e principalmente imagens, independentemente de ser foto, pintura ou desenho, fazem parte do mundo, da minha vida.

Após anos, me tornei ilustradora e designer e assim fui levando a minha vida artística até chegar num conjunto de trabalho atual – muito humano e urbanizado.

O meu trabalho está intimamente ligado ao mundo urbano e sempre paro para observar os pequenos detalhes do cotidiano, da beleza feia e transparente deste mundo. Gosto de desvendar o invisível. Tal como um fruteiro, que todos os dias sempre no mesmo local, sempre com os mesmos tipos de frutas, sempre o mesmo traje azul, tentando sobreviver vendendo esperanças e matando a fome da sobrevivência. Vejo a poesia, vejo a beleza que passa imperceptível, mas que ali, todos os dias mostrando para nós, que estamos vivos.

Fonte: Disponível em: <<http://www.autvis.org.br>>. Acesso em 31 out. 2016

 Após a leitura acima, pense e argumente: É relevante a presença de imagens numa obra infanto-juvenil?

 Ao lermos este breve perfil de Sônia, dirigimos um novo olhar à capa da obra *Cenas Urbanas*?

Para seu embasamento sobre o assunto, assista à exibição de dois vídeos - gênero entrevista - sobre o autor do livro **Cenas Urbana**, pertencente aos links:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4lJw_2EZAi0>. Acesso em 31 out. 2016


Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nB00ARkykvo>>. Acesso em 31 out. 2016


Lembre-se:

A entrevista é uma das formas mais comuns de se obter dados para notícias e reportagens. É uma matéria jornalística organizada sob a forma de perguntas e respostas. Há diferentes objetivos quando se vai entrevistar uma pessoa ou um grupo de pessoas. Conforme a intenção, ou seja, o que se pretende obter do entrevistado.

Conteúdo no link
<https://aprendereagir.wordpress.com/2013/04/23/genero-textual-entrevista/>.

Acesso em 31 out. 2016

 Na opinião do grupo, quais são as considerações mais relevantes apontadas por Bráz, transmitidas em sua entrevista?

 O perfil do autor causou empatia em vocês? Por quê?

4. 2. 3. Leitura

Agora como já conhecemos um pouco do autor e da ilustradora, é o momento de fazermos a leitura da obra e compreendermos sua organização de modo mais sistematizado. Então, faremos uma leitura coletiva, um aluno representará o narrador e quatro alunos representarão as personagens, faremos um intervalo de leitura até a página 38.

Em duplas, levante hipóteses sobre o final da história e produza um ou dois parágrafos para concluir a narrativa com coerência à história abordada. Em seguida, apresente aos colegas e, por fim, voltemos ao conto *Certos Amigos* para darmos continuidade à leitura integral do texto.

Para compreendermos melhor este conto, faremos algumas atividades que contemplam a observação de momentos da narrativa e alguns elementos linguísticos que estão presentes nela, buscando compreender a influência desses aspectos na produção de sentido da narrativa. Num primeiro momento, vamos entender um pouco mais sobre conto, mostrando quais elementos compõem uma narrativa.



O ser humano sempre teve necessidade de contar histórias a parentes e amigos que retratassem suas experiências de vida; fatos ocorridos com ele ou com outras pessoas e, até mesmo, fatos oriundos da sua imaginação. Antigamente, a contação de histórias se realizava por meio da linguagem oral. No entanto, hoje, as narrativas estão presentes no nosso cotidiano tanto na oralidade como na forma escrita. Na modernidade, com o auxílio das tecnologias, encontramos mais possibilidades de narração: novelas, filmes notícia de jornal, peças de teatro, desenho animado, gibis, muitas dessas formas são acompanhadas de imagens, algumas são em prosa, outras em versos.

Desse modo, o conto -enquanto uma forma narrativa- se constitui dentro de uma estética literária, ou seja, ele apresenta parâmetros que o definem enquanto gênero. Não interessa verificar se há verdade ou invenção, ou seja, se o que está sendo narrado é ficção. Em outras palavras, é a arte de inventar, um modo de se representar algo ou alguma coisa. É certo, que, em alguns contos, o grau de proximidade com o real é maior do que em outros e há narrações com objetivo de mostrar com mais fidelidade a nossa realidade.

ELEMENTOS DA NARRATIVA

Personagens/Quem?

Espaço/Onde?

Tempo/Quando?

Enredo (ações)/O que acontece? Como se desenrolam os fatos?

Narrador

MOMENTOS DA NARRATIVA

Situação inicial: situação de equilíbrio.

Conflito: os motivos que desencadearam a ação da história.

Clímax: momento de maior tensão na história.

Desfecho: final e resolução do conflito.

O narrador pode ser:


Narrador - personagem: O narrador é uma das personagens da história ao mesmo tempo que conta os fatos. Percebemos sua presença pelo uso da 1ª pessoa: *eu* ou *nós*.

Narrador observador: Ausente do texto, limita-se a contar os fatos, sem interferir ou manifestar opiniões.

Narrador intruso: Não toma parte nos acontecimentos, mas comenta os fatos, expressa sentimentos e opiniões.

Fonte: BORGATTO, Ana. Projeto Teláris. **Língua Portuguesa 7º ano**. São Paulo – SP: Ática, 2014. P. 54 e 55.



 De acordo com a leitura do conto, responda ao exercício abaixo:

Assinale para sim 😊 e para não ☹️



A duração dos fatos narrados acontece em dias.		
A personagem protagonista é um jovem que não faz parte do mundo do crime.		
O clímax é percebido na página 38.		
O conflito está direcionado a brincadeira com a pipa.		
O desfecho é marcado de modo positivo, pois o trio decide abandonar a criminalidade.		
A rua é o espaço escolhido pelo autor para retratar a história.		
As características físicas do trio transmitem ao leitor tranquilidade.		
A figura feminina é mencionada no conto com o intuito de ressaltar a garra da mulher.		
O leitor tem informações suficientes para compreender as situações e as emoções das personagens.		

 Responda:

a) Assinale as alternativas que correspondam às características do narrador pertencentes ao conto lido:

- () 3ª pessoa
- () 1ª pessoa
- () 2ª pessoa
- () narrador observador
- () narrador personagem

 Como você chegou a essa conclusão?

b) Em relação às características psicológicas e ou físicas de cada uma das personagens, preencha o quadro abaixo.

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS
Coelhão	
Miguelzinho	
Bito	
Dua	
Mãe de Dua	

c) A mãe de Dua não participa do diálogo, mas é a peça fundamental para a tomada de decisão do filho. Quais exemplos esta figura materna transmite ao leitor?

- d)** As características de Dua transmitem ao leitor algo positivo ou negativo? Comente.
- e)** É possível afirmarmos que há cumplicidade entre os três meninos? Por quê?
- f)** O trio de amigos têm características muito próximas. Coelhoão, o líder, é comparado ao Diabo. Se o autor não tivesse feito essa consideração, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?
- g)** No decorrer da história conhecemos Dua, Coelhoão, Miguelzinho e Bitó. A partir daí, entende-se o porquê do título *Certos Amigos*. Comente-o.
- h)** Retire do texto um exemplo referente ao espaço, lugar onde ocorre a narrativa ou parte dela. Qual o significado desse espaço para o enredo?
- i)** O tempo da narrativa é breve, marcado por verbos no pretérito perfeito e imperfeito. O que isto significa para o gênero conto?
- j)** “Feito lobos famintos à espreita de uma presa indefesa”. Qual o sentido dessa oração dentro deste contexto?
- k)** A frase analisada, na questão acima, é uma figura de linguagem, a metáfora. De acordo com Infante (2008, p.721), a metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. É um processo comparativo. Identifique, no conto, outra frase ou expressão com a mesma ocorrência.
- l)** A gíria é um elemento linguístico empregado, no texto, pelo trio. Que efeito de sentido ela causa no diálogo?

Após a correção das questões da Etapa de Leitura, as reflexões sobre o conto serão ampliadas e debatidas, mas, nesse momento, consideraremos outros aspectos relevantes que serão vistos na próxima etapa.

4. 2. 4. Primeira Interpretação

Como você observou, os aspectos abordados auxiliam a nossa compreensão da narrativa, vamos corrigir e debater as questões.

Agora, chegou o momento de você contribuir com seus conhecimentos históricos, sociais e ideológicos, portanto vamos ampliar as reflexões acerca desses aspectos, a partir dos seguintes questionamentos:

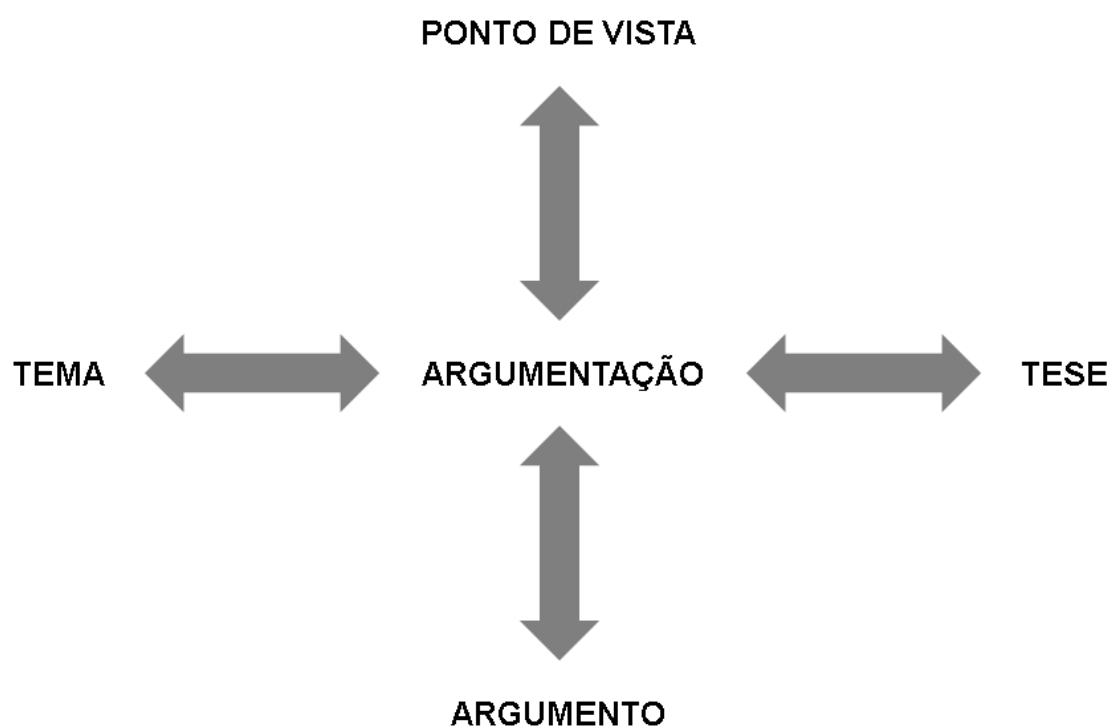
- a) É comum, em nossa sociedade, os habitantes da periferia se depararem com problemas sociais? Por quê?
- b) É correto afirmarmos que há crianças que vivem à margem da sociedade pelo fato de não terem oportunidades de uma (re)inserção social. Que fatores contribuem para essa exclusão?
- c) A família realmente auxilia na formação da identidade dos jovens? Comente.
- d) O autor escolheu uma pipa para fazer parte da brincadeira de Dua, há algum significado nisso?
- e) Há partes do texto como, por exemplo, as ações do trio em relação à personagem Dua que nos fazem lembrar de passagens bíblicas. É possível estabelecer essa aproximação? Quando isso ocorre?
- f) Na sequência, após esse debate, produza um texto dissertativo argumentativo acerca das questões levantadas. O tema recai sobre os problemas sociais enfrentados, principalmente, pela comunidade carente. Esta será a primeira versão do texto que vocês deverão produzir. Para auxiliá-los na produção desse texto, vocês deverão ler com atenção a instrução abaixo sobre o que significa argumentar e, em seguida, há também

informações fundamentais sobre as características encontradas em um texto dissertativo argumentativo.



Argumentar é defender seu ponto de vista, sua ideia sobre algo. O efeito buscado pelo seu autor é a persuasão ou o convencimento.

Observe como se formam os elementos do esquema argumentativo:



Destacam-se a tese e o argumento:

TESE: é o que se diz sobre o assunto, é a ideia que defendemos.

ARGUMENTO: os argumentos de um texto são facilmente localizados: identificada a tese, faz-se a pergunta por quê? (Ex. o autor é contra a pena de morte (tese). Porque (argumentos). Assim, podemos dizer que o argumento é a justificativa da tese e tem como finalidade explicar ou defender um tema proposto, analisando-o sob determinado ponto de vista e fundamentando-o com argumentos consistentes.

Perfil dos interlocutores: quem escreve é o aluno e quem lê é o professor.

O suporte é uma folha de papel.

O tema apresenta assuntos e fatos relevantes que geralmente suscitam divergências.

A estrutura apresenta três partes principais: ideia principal (tese), desenvolvimento (contendo argumentos que sustentam a tese) e conclusão.

A linguagem deve estar de acordo com a norma-padrão, tendendo a impessoalidade e a objetividade, com predomínio da 3ª pessoa do singular.

Fonte: Disponível em: <<https://www.algosobre.com>>. Acesso em 12 jan 2016

Os textos serão recolhidos, corrigidos e, no próximo encontro, serão passados a limpo, produzindo a segunda versão. O trabalho de Remição pela Leitura exige-se a terceira versão que será realizada na última etapa de leitura



Para dar continuidade a nossa interpretação, faremos uma atividade mais prática. Vocês poderão utilizar os seguintes materiais: papel craft, lápis 6B, lápis de cor, borracha, cola, papel dobradura, sobras de lã e retalhos para representarem o conto estudado, através da ilustração, pintura e colagem. Recriem o conto, deem um novo olhar à narração. Enfim, façam suas inferências sobre a temática.

4. 2. 6. Contextualização

A partir das atividades realizadas nas Etapas de Leitura anteriores, você pode perceber a importância que o autor dá à mãe de Dua e à dificuldade financeira sofrida não apenas pela mãe e filho, mas também pelos componentes do grupo e tantas outras famílias. Nessa perspectiva, observaremos alguns problemas sociais evidenciados por meio da análise de um poema/canção, de uma pintura/tela e de uma tira em quadrinhos.



Lembre-se


Poema: É o texto estruturado em versos, apresentado, geralmente, na sequência vertical, mas também pode ser livre criativo.

Verso: É cada uma das linhas do poema.

Estrofe: É o conjunto de versos, em geral, separada por um espaço em branco.

Rima: É a repetição de sons semelhantes ou idênticos nos versos, porém os versos livres (sem rimas) também são utilizados por alguns poetas.

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa Ensino Fundamental – Fase II – Caderno 6.** Curitiba-PR, 2004.

 Vamos ouvir e, depois, ler a letra do poema/canção **Maria, Maria**, de Milton Nascimento e de Fernando Brant:

MARIA, MARIA

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta,
Uma mulher que merece viver e amar,
Como outra qualquer do planeta.

Maria, Maria


É o som, é a cor, é o suor,
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta.

Mas é preciso ter força,
É preciso ter raça,
É preciso ter gana sempre,
Quem traz no corpo a marca.

Maria Maria

Mistura a dor e a alegria.

Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça,
É preciso ter sonho sempre.
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida.

 Marque com um X o significado mais adequado para os excertos adaptados do poema/canção:

a) Quem traz no corpo esta **sina**.

() sinal aparente no corpo () marca, destino

b) Mas é preciso ter **astúcia**.

() manha, habilidade () dengo

c) É preciso ter **grande força de vontade** sempre.

() sede de vingança, ódio () gana

d) É preciso ter **beleza**.


() graça () esperteza

















 Das frases retiradas do texto, explique o sentido das palavras grifadas:






a) “E não vive, apenas **aguenta**”.









b) “É preciso ter **gana** sempre”.










c) “É um dom, uma certa **magia**”.












 O poema/canção é composto por características que se referem à personagem Maria. Descubra de acordo com a legenda de cores algumas delas:












E	L	S	O	C	G	A	F	B	N	D	H	T	I	R	P
															








				


							


										

 Note que a primeira parte do poema/canção é marcada pela: primeira e segunda estrofes. Da mesma forma, a segunda parte pode ser marcada pela: terceira e quarta estrofes. Desse modo, pinte as bolinhas, utilizando a cor vermelha para representar a primeira parte do poema/canção e a cor verde para representar a segunda parte:

- Maria é definida mais especificamente como mulher.
- Maria é exaltada como uma mulher que tem força diante dos problemas.
- Maria é apresentada como uma mulher que tem gana, raça e força.
- Maria mostra-se em condição de igualdade com as outras mulheres.
- Maria é revelada como uma mulher que, além de forte, tem beleza, graça e sonho. Essas qualidades levam-na a ter fé na vida.

 Para dar ritmo e sonoridade ao poema/canção, há autores que utilizam a rima: repetição de sons semelhantes ou idênticos da última palavra de um verso com a última palavra do outro verso. A seguir, você deverá escolher dois pares de rima do texto trabalhado e, depois, copiar os versos no espaço abaixo. Veja o exemplo:


“Maria, **Maria**”

“É um dom, uma certa **magia**”

1.º	2.º

 Responda:


- a) O nome Maria tem significado especial à tradição de nosso país? Comente.
- b) Esse nome está representando uma mulher específica? Comprove sua resposta com um verso do poema.

 É possível considerarmos que o sujeito da criação literária retoma em suas criações, diferentes olhares sociais nas diferentes esferas, ou seja, um *eu* potencial que escuta no discurso as vozes que se fazem presentes na linguagem, construindo efeitos de sentido que revelam discursos norteados pela *voz do outro*. Assim:

- c) Segundo a afirmação acima, qual olhar social abordado no poema que foi destacado pelo eu lírico?
- d) O que representa a figura feminina neste poema?

Nossa segunda atividade, relacionada à Etapa de Contextualização, é a observação de uma pintura/tela e de uma tira em quadrinhos.

TEXTO 1

 Observe a pintura/tela e responda as questões sugeridas:



Fonte: Disponível em: <<http://www.proa.org>>. Acesso em 30 out 2016.

a) Em 1944, Candido Portinari compôs esta pintura denominada **Criança morta**. Ao observá-la que sentimentos ela desperta em você? Comente.

b) Quem são, provavelmente, as personagens representadas? O que elas estão fazendo? Há esperança em obter uma vida digna?

c) Imagine quais foram as possíveis causas para a morte dessa criança?

TEXTO 2



Fonte: Angeli. (Sem título). In: **Folha de São Paulo**, maio 2000.

✎ Observe esta tira em quadrinhos, publicada na Folha de São Paulo, em 2000, por Angeli e assinale as opções corretas:

- () O espaço onde ocorre a cena é rural.
- () A mãe da criança morreu.
- () Pai e filho são moradores de rua de uma grande cidade.
- () O pai da criança demonstra irritação ao responder às perguntas.
- () A criança é ingênua, porém reflexiva.

Os enunciados são constituídos, na voz do narrador e das personagens, como lugar de outras vozes e deixam entrever perfis portadores das palavras de outrem. A polifonia é um efeito de sentido que também pode se fazer presente no discurso literário, através de um embate de vozes.

a) Atente-se novamente às duas representações. Agora aponte três semelhanças e três diferenças entre os textos.

b) As personagens são ficcionais, mas estão representando a realidade de muitos cidadãos brasileiros. Em sua opinião, qual texto aponta maior efeito de sentido neste embate de vozes?

c) No discurso dos dois textos, percebemos que os autores fizeram deles um espaço de denúncia social. Para tanto, eles lançaram mão de recursos ficcionais para mostrar o drama das personagens. Isso desperta a solidariedade e suscita à reflexão dos leitores. Encontre no caça-palavras vocábulos que representam este problema social.


MISÉRIA	POBREZA	FAMÍLIA
EXCLUSÃO	SOCIAL	SOFRIMENTO
FOME	CRIANÇAS	PERSEVERANÇA
TRISTEZA	ABANDONO	REFLEXÃO
SECA	CHORO	DESIGULDADE

P Ú I É Q W E Q À P A Õ O Q U Â Ú L A À
 X W E H P Ô N J Â H Â B S G Õ E D X P Q
 Z Ô Ã E M O F Ô A Ç É Í M Q X X O É É Z
 U X Z A Z E T S I R T N X N O Ô Ã J M S
 É Ò F I Õ F N M S Ê Ó Í Ü R G E S N D O
 V Í A Q C Á À G X L Â A P Q Z Ê U A Ê C
 Q S Ç A Ã H F A M Í L I A Í I Z L B E I
 V A N Í B N E J À Ã Ò R Z K Õ Â C A Ô A
 Ó Ç A Á Ò O S E Õ M Ô É B Ü B Ô X N E L
 O N R P Â T I D Ó G L S É S A W E D J B
 Ã A E L Ü N P A Z Y I I G I Ú C N O X Y
 Ú I V E U E O D Ç S I M J Ç X Õ Â N Ê X
 M R E Ü Â M B L V O Õ H W B E U H O Ó S
 K C S B D I R A D Í R J Z R R Á X L N R
 Z M R S F R E U Ú N W O R E F Õ U W R Ü
 Â Í E O X F Z G X Ü P Ó H Ê P Ç I Â Z J
 Ó Ú P T Ú O A I N Ô Ó Í D C G Õ Ê H B Í
 Ú Â B F H S W S U N Ó Ô Y F Ü A C E S Y
 Á G Z R E F L E X Ã O Õ J Í O I S Õ C C
 Y À A Õ T U F D I H D Ü A D À U Â N X G

4. 2. 7. Segunda interpretação


Na Etapa anterior, ao fazermos o estudo das obras (poema/pintura/tira em quadrinho), percebemos que o tema da exclusão social é fortemente retratado. Agora vamos retomar o conto *Certos Amigos*, nosso objeto de análise, e identificar algumas passagens que apresentam denúncias sociais através da voz do narrador. A utilização de gírias na linguagem das personagens revela a presença de enunciados polifônicos que representam a voz de um grupo social, portanto, procuraremos revelar a identidade desse grupo. Também faremos atividades complementares com o uso das gírias.


A polifonia pressupõe uma multiplicidade de mundos, isto significa que diferentes vozes, ideologicamente constituídas, podem coabitar no texto, representando diversos sistemas de referências. “A polifonia ocorre quando cada personagem fala com sua própria voz, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo n personagens, existirão n posturas ideológicas” (LOPES, 2003, p. 74).

 Os elementos linguísticos que são comuns nos discursos literários ampliam nossas expectativas no que diz respeito à construção do sentido do texto. Eles nos possibilitam a compreensão de que o homem é essencialmente múltiplo, à medida que o seu reconhecimento enquanto ser social se dá, principalmente, por meio das relações sociais entre si e o outro. Considerando o aspecto polifônico (efeito de sentido percebido através da constatação da multiplicidade de vozes num mesmo enunciado), aponte o discurso social, político e religioso representado na fala do narrador:

(1) DISCURSO SOCIAL	() “Os sermões do pastor na igreja para onde ela o levava todo domingo e na qual ele ouvia falar de Deus e pecados e castigos e sofrimentos que perseguiram a todos os pecadores.”
(2) DISCURSO POLÍTICO	() “E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce que destroçava seu corpo aos trinta e poucos anos de uma vida ruim e quase sempre sobrecarregada de sacrifícios, perseguindo as poucas razões para continuar indo e voltando todo dia.”
(3) DISCURSO RELIGIOSO	() “O oxigênio do respeito e da honestidade escapava-lhe bem rapidamente pela boca e pelo nariz. Os temores pareciam abandonar o seu corpo magro e negro com o suor que fazia sua pele brilhar, dando a impressão de deixá-lo completamente nu, livre daquelas certezas até então inabaláveis.”



 Ao registrar essas considerações sobre esses discursos, você notou semelhanças com o poema, a tela e a tira em quadrinhos, estudados na etapa anterior?


 Que atitudes poderiam ser tomadas para reverter os problemas mencionados?




As personagens de uma narrativa podem ser caracterizadas por meio de descrições, porém essa não é a única forma de caracterizá-las. A linguagem das personagens também permite ao leitor construir uma imagem de seu jeito de ser, de agir. Segundo Preti (2004), a gíria invade a língua oral popular e pode ser chamada de gíria comum ou vocabulário popular. Ela se faz presente, principalmente, nas classes menos favorecidas, mas também entre os jovens e em variados grupos sociais. Atualmente, devido à explosão dos meios tecnológicos e, conseqüentemente, o acesso rápido à informação, a gíria tem se ampliado rapidamente.

Difícilmente, a gíria é entendida por pessoas de fora do grupo que a adota, funcionando, assim, como um código próprio, que distingue o grupo. Essa é uma das razões por que a gíria tem uma vida mais curta do que a forma mais tradicional da língua.



 Retire do conto as frases ou expressões que apresentam gírias. Separe por personagens, use as aspas e indique o número da página.

BITO	
COELHÃO	
MIGUELZINHO	

 Além do uso da gíria nas classes menos favorecidas, como vimos anteriormente, sua presença é notada também dentro de um grupo social que mantém uma linguagem própria. Na próxima atividade, você terá contato com o uso de gírias entre jovens, comuns de classe média de uma região do Brasil. Observe o anúncio e responda as questões:


		
Prego. Pessoa que não sabe surfar	Vaca. Tombo feio.	Caixote. Onda que quebra inteira.
		
Caldo. Ser afogado por uma onda.	Quebra-coco. Onda forte e perigosa.	Saveiro SuperSurf. O carro oficial do Circuito Brasileiro de Surf Profissional
		

Revista Fluir, São Paulo: Peixes, mar. 2003, p. 16-7.

- a)** Cite as gírias mostradas neste anúncio.
- b)** É comum notarmos essas gírias em que grupo social?
- () sistema penitenciário
- () vendedores
- () surfistas
- c)** De acordo com o tema do anúncio, marque uma das opções e complete a frase:
- () carros/tempestades
- () perigos/águas
- () surfistas/ondas

Cada palavra tem relação com um dos movimentos dos _____ ou das _____ que eles enfrentam.

- d)** O que cada imagem ilustra:
- () O uso da palavra em seu sentido próprio
- () O uso da palavra em sentido da gíria
- () O uso da palavra em seu sentido próprio e da gíria
- e)** Qual a provável intenção do autor do anúncio ao expor essas imagens para ilustrar as palavras?
- f)** E o carro? Por que foi colocado ao lado dessas imagens? É uma ilustração desnecessária ou tem significado para o anúncio?
- g)** Moramos no interior do Paraná, estamos longe do litoral. Você conhecia algum desses termos usados pelos surfistas? Assim, o uso das gírias é amplo ou restrito? Comente.

 Vamos ler e discutir oralmente o próximo texto. Em seguida, responda as duas questões propostas.

“Nada contra a gíria, bródi”

Pasquale Cipro Neto – Colunista Da Folha

O professor de português é sempre o primeiro a quem se pergunta se a gíria é maléfica, benéfica ou indiferente. "A língua corre risco com a abundância e a difusão da gíria?", perguntam os mais preocupados.

Não, a língua não corre riscos. Corre risco quem não sabe o lugar que a gíria deve ocupar. Muitas vezes, a gíria é o oxigênio da língua, o fruto mais rápido e imediato da criatividade linguística de um povo.

Frequentemente baseada em metáforas (relações de semelhança), a gíria tem forte poder de síntese. Usar a palavra "bagaço" para manifestar o estado em que se encontra uma pessoa ou um objeto dá bem a dimensão do poder de síntese e do caráter metafórico dessa linguagem.

Então tudo bem com o uso da gíria? Vale em qualquer situação? Não, não e não. Ela tem uso limitado. Certamente você não imagina que um determinado grupo social possa usar sua gíria em qualquer situação ou lugar.

Em outras palavras, muitas vezes a gíria não é coletiva. Não abrange toda a sociedade. Não há linguagem científica baseada em gíria. Não há linguagem jurídica baseada em gíria. Não se escreve um contrato em gíria. E não há dicionário universal de gíria.

E é aí que mora o perigo: se você limitar sua linguagem à gíria, pode ficar viciado e acabar perdendo de vista a necessária referência que o padrão formal da língua impõe.

Em uma dissertação de vestibular, o uso de gíria é impensável. Nada contra a gíria, bródi, mas tudo tem seu tempo e seu lugar.

Fonte: Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm18019914.htm>>. Acesso em 30 out 2016.


- a) A língua portuguesa de nosso país segue uma norma padrão. No entanto, ela sofre variações principalmente na oralidade. Na sua opinião, a língua corre risco com a difusão da gíria? Por quê?
- b) Encontre no texto de Pasquale Cipro Neto uma frase que mostre que a gíria só deve ser usada na linguagem informal.
- c) Agora ache um exemplo desse uso, ou não uso, para justificar a questão anterior.

No ambiente carcerário decorrem processos formativos de palavras, como exemplo disso, temos o uso da gíria, uma ferramenta “a mais” que os detentos dispõem para se adaptar às condições da instituição penal.

Assim, faremos quatro atividades referentes à gíria utilizada em espaço de reclusão social. Importante salientar que esses vocábulos não são fechados, por isso há variações entre as regiões brasileiras. As atividades estão organizadas em cinco grupos: lugares e outros, diálogos e expressões, objetos e lugares, nomes dados aos alimentos e refeições e nomes dados às pessoas.¹¹

1º Grupo.

Nomes ou características atribuídas aos apenados: gírias, unidades léxicas que designam nomes ou apenas características conferidas aos apenados.

 Numere os significados com as palavras do quadro e localize-as no caça-palavras:

1. Pessoa em quem se pode confiar, amigo.
2. Aquele que se mantém na prisão sem pedir nada a ninguém.
3. Pessoa chata.


¹¹Nas quatro atividades propostas os vocábulos e seus significados foram retirados da pesquisa realizada por SILVA, Maria Edileuza Tavares. **Os sentidos da liberdade... A gíria prisional como resultado de uma produção léxica criativa e significativa.** 2008.

4. Pessoa que gosta de ver o circo pegar fogo, de confusão.
5. Parceiro em qualquer situação.
6. Pessoa que se responsabiliza por atos alheios.
7. Pessoa esperta e rápida no raciocínio.
9. Aquele que quer adivinhar e saber de tudo.
10. Agente penitenciário ou carcereiro.
11. Pessoa que se intromete na conversa alheia.
12. Cagueta, dedo-duro.
13. Pessoa que está há muitos anos presa.
14. Aquele que pula fora quando as coisas esquentam.
15. Sujeito bravo.
16. Pessoa que fica cuidando da vida alheia.
17. Bom amigo, bom companheiro.
18. Pessoa que agrada demais, puxa-saco.
19. Aquele que rouba mulher de malandro.
20. Sujeito fraco, “bunda-mole”.
21. Pessoa que não tem higiene.
22. Aquele que quer mandar na cela.
23. Pessoa gulosa.

CORRERIA	XERIFE	TANGA FROUXA
LARANJA	SANGUE BOM	SIMPÁTICO
PASSARINHO	MÃE DINAH	PIOLHO
PARAQUEDA	ZÓIO DE LULA	TIRICA
PITI BULL	LINCE	RADAR
ONÇA	PÉ DE PANO	LADO A LADO
PIPOCA	ISQUEIRO	ALIADO
CURURU		

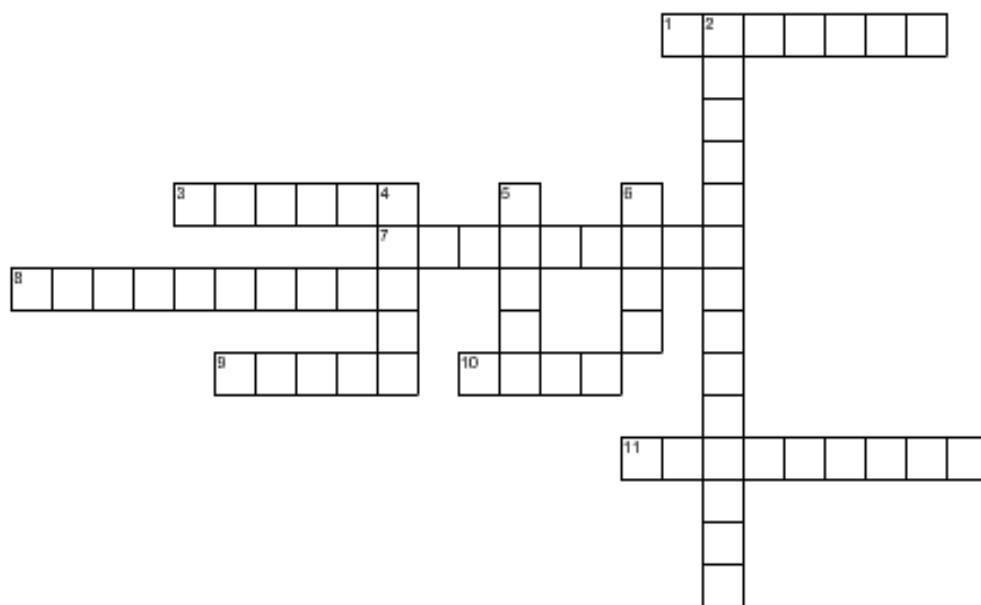
2º Grupo

Alimentos e refeições: palavras que designam um alimento ou tipo de refeição servida no meio do cárcere privado.

 Relacione os itens abaixo com as palavras do retângulo e preencha a cruzadinha:

1. Refrigerante.
2. Açúcar.
3. Carne moída.
4. Refeição.
5. Frango.
6. Manteiga, margarina.
7. Banana.
8. Qualquer tipo de verdura.
9. Hambúrguer.
10. Tipo de comida feita a partir de sobras e temperada novamente.
11. Ovo.

ÁGUA COM BOLINHA	AREIA	BOI RALADO	BOÍÁ	ZÓIÃO	GALETOS
GRAXA	MACACA	MATO	PNEU DE JIPE	RECORTADO	



Horizontal


- 1.
- 3.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.

Vertical

- 2.
- 4.
- 5.
- 6.

3º Grupo

Objetos: palavras que fazem referência a objetos substituídos ou improvisados pela instituição penal.

 Observe as gírias no quadro abaixo. Na sequência, complete os espaços, utilizando uma das possibilidades apresentadas, observando, para tanto, o significado dos vocábulos:


“J”	BOI	PILOTO:	CORUJA	LATRO
“X”	PACU	BONDE	DRAGAO	LEQUE
BIC:	JEGA	PALETA	TATU	
BIRI-BIRI	PAPAGAIO	CAMPANA	TELA	
BOCA-SUJA	PIPA	CARTUCHO	GIZ	

1. Lamina, gilete: ___
2. Cela: ___
3. Isqueiro: ___ ___
4. Telefone: _____ - _____
5. Cinzeiro: _____ - _____
6. Banheiro: ___ ___
7. Meio de transporte do preso: _____
8. Cama de concreto, tipo beliche: ___ ___
9. Espelho: _____
10. Saco de supermercado para colocar lixo: _____
11. Cueca: _____
12. Isqueiro: _____

13. Cigarro: _ _ _ _
14. Colchão: _ _ _ _ _ _ _ _
15. Baralho: _ _ _ _ _ _
16. Papel Higiênico: _ _ _ _ _
17. Colher: _ _ _ _ _ _ _
18. Rádio AM/FM: _ _ _ _ _ _ _ _ _
19. Controle-Remoto: _ _ _ _ _ _ _
20. Tipo de bilhete ou recado que circula dentro da penitenciária: _ _ _ _ _
21. Buraco no piso: _ _ _ _ _
22. Televisão: _ _ _ _ _

4º Grupo.

Lugares e outros: unidades lexicais que indicam um ambiente carcerário, ou ações praticadas nele.

 Observe as gírias e seus significados. Depois, enumere a primeira coluna de acordo com a segunda.

ATIVA: fazer faxina na cela

BUCHICHO: confusão, briga, discussão

HORA DA TRANCA: horário de fechamento das celas

HORA DO SOL: horário de abertura das celas

JACA: nádegas

MIAR: chorar, se lamentar, e reclamar por estar preso

MISSAO: realizar algo que lhe mandam ou que é de sua obrigação

PELADA: jogar futebol

PIAO: andar

PONTE: enviar algo de uma cela para outra


QUIACA: confusão, briga, discussão.

SALVE: tipo de saudação

TRAMPO: trabalhar

(1) ATIVA		nádegas
(2) BUCHICHO		confusão, briga, discussão
(3) HORA DA TRANCA		jogar futebol
(4) HORA DO SOL		andar
(5) JACA		horário de abertura das celas
(6) MIAR		reclamar por estar preso
(7) MISSAO		enviar algo de uma cela para outra
(8) PELADA		tipo de saudação
(9) PIAO		fazer faxina na cela
(10) PONTE		realizar algo que lhe mandam ou que e de sua obrigação
(11) QUIACA		trabalhar
(12) SALVE		horário de fechamento das celas
(13) TRAMPO		confusão, briga, discussão.



 Após a realização das atividades sobre o uso da gíria dentro do Sistema Prisional, responda.


- a) Você considera importante a utilização das gírias entre os detentos? Por quê?
- b) Entre os exemplos citados, existe mais algum que você gostaria de mencionar?
- c) De acordo com Pasquale Cipro Neto, é preciso ter cuidado para não nos viciarmos com o uso da gíria. Qual a sua opinião sobre isso?

No próximo encontro é necessário que todos tenham lido o conto *Olheiro* da mesma obra **Cenas Urbanas**, de Júlio Emílio Braz, pois o nosso estudo estará centrado nesta narrativa.

4. 2. 8. Expansão

Alunos, este é momento em que realizaremos novas leituras. A primeira será o estudo do conto *Olheiro* da obra **Cenas Urbanas**. A segunda leitura será a projeção do filme **O Contador de Histórias**, de Luiz Villaça. Na sequência, vamos explorar as relações textuais presentes nos textos.

Leitura

 Vamos reler o conto *Olheiro* e discutir os pontos relevantes da narrativa. Em seguida, responda as questões:



- a) A personagem protagonista não é apresentada com nome próprio. Por quê?
- b) Aponte as características físicas e psicológicas do menino.
- c) A pipa é apresentada na história como se tivesse vida própria e a parte física com uma beleza descomunal “[...] e a pipa, grandiosa, o sol filtrando cores estranhas, mas fascinantes através do papel barato e multicolorido [...] (BRÁZ, 2010, p. 23)”. Retire da narrativa outra caracterização atribuída à pipa.
- d) “[...] e a pipa transformou-se numa solitária gaivota rumando para o sol do mais quente dos verões de seus oito anos” (BRÁZ, 2010, p.23). Qual o sentido dessa oração dentro deste contexto?
- e) A frase analisada é uma figura de linguagem, a metáfora. De acordo com INFANTE, 2008, p.721, a metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. É um processo comparativo. Identifique outra frase com a mesma ocorrência.
- f) Outras personagens surgem no decorrer do conto. De modo restrito as falas são dirigidas ao protagonista e o discurso utilizado é marcante para a caracterização delas. Qual o efeito de sentido causado no diálogo?
- () O menino sente medo e insegurança porque no discurso dos rapazes percebe-se poder e ameaça.

() O menino sente insegurança por não ter família para o proteger, pois o discurso dos rapazes transmite tranquilidade.

g) Marque as opções corretas em relação aos elementos da narrativa:

() O conto é narrado em 3ª pessoa.

() O conflito acontece logo nos primeiros parágrafos.

() O tempo é cronológico marcado por verbos no pretérito perfeito.


() O autor demarca o espaço: a favela, lugar fechado.

() O ambiente é caracterizado como “feio”, desconfortável [...] “biroscas espremidas entre as vielas úmidas e escuras da favela [...] (BRÁZ, 2010, p. 24).

() O discurso direto predomina na narrativa.

() O desfecho é marcado com a morte do protagonista, o término dos sonhos.

() A gíria é um elemento linguístico empregado no conto que não interfere no efeito de sentido no diálogo entre os rapazes e o protagonista.

 Vamos corrigir as questões e ampliar nossas discussões, respondendo as questões abaixo:

Interpretação

 Responda

a) Você acredita que o ambiente interfere nas ações das pessoas? Por quê?

b) Na sociedade em que vivemos, é possível acreditarmos num mundo mais justo?

c) Por que há tanta desigualdade social num país tão rico quanto o nosso? Esse problema faz parte somente dos dias atuais?

d) Muitas crianças e adolescentes sofrem desde o nascimento com a disparidade social, que ações governamentais contribuiriam para amenizar este problema?

e) O trabalho infantil é reflexo de uma sociedade com problemas sociais e econômicos. O que poderia ser feito para tirar as crianças do trabalho e proporcionar o direito à educação?

Após a correção e debate sobre as questões. Pense em uma criança que ficaria feliz em receber uma pipa feita por você, seu filho, sobrinho ou filho de um amigo. Então, vamos colocar esta ideia em prática? E no dia da visita, vamos pedir para que ela seja entregue.

Nosso segundo momento de Leitura é assistir ao filme **O Contador de Histórias**, de Luiz Villaça. Observem as características e as ações do ator principal, a conduta de sua mãe, as personagens apontadas como más companhias, a paciência da pedagoga francesa, os espaços e os ambientes que contribuíram à formação do menino, entre outros aspectos relevantes ao tema abordado. Em seguida, faremos um debate, a partir das questões apresentadas abaixo, para destacarmos alguns pontos apresentados no filme.

Hora de Refletir



↪ Ao observarmos as instituições responsáveis pela formação de crianças e de adolescentes retratadas no filme, podemos afirmar que os encaminhamentos foram coerentes?

↪ Em que parte da história apresentada, a temática do filme se torna evidente?

↪ As amigas de Ricardo contribuíram para as decisões que ele tomou?


↪ É comum nos depararmos com pessoas persistentes como àquela francesa que ajudou o menino?

↪ De acordo com a Lei 11.645/08, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, a luta dos negros e dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Em sua opinião, esse filme pode ser projetado para contemplar esta lei?

↪ Em algum momento, vocês se identificaram com a personagem Ricardo?

↪ Houve alguma parte do filme que levou vocês a se lembrarem de algum episódio de suas vidas? Comentem.



 Neste momento, faremos uma comparação entre as narrações: *Certos Amigos*, *Olheiro* e **O Contador de Histórias**. Preencham os parênteses com números correspondentes à história: (1) para *Certos Amigos*; (2) para *Olheiro* e (3) para **O Contador de Histórias**:

FAMÍLIA

- () Totalmente desestruturada.
- () Restringe-se à mãe que, por sua vez, supre a ausência paterna.
- () Presente somente no final do conto.

AMIZADE

- () Personagem principal não tinha amigos.
- () Amigos influenciam as ações da personagem principal.
- () O protagonista rejeita os conselhos de seus amigos.

FIGURA MATERNA

- () Ausente.
- () Presente.
- () Inocente.

ESPAÇO

- () Reformatório.
- () Favela.
- () Próximo à rua.

EDUCAÇÃO

- () A escola é frequentada.
- () Conclusão do Curso Superior.
- () Abandono escolar.

LINGUAGEM

- () Predomínio do Discurso Direto, gírias e figuras de linguagem.
- () Predomínio do Discurso Indireto e figuras de linguagem.
- () Palavras de baixo calão, gírias e, de modo sutil, palavras estrangeiras.

CONTEXTO SOCIAL

- () Dificuldade financeira, mas com perspectivas de melhoras
- () Extrema pobreza.
- () Dificuldade financeira, porém, na vida adulta, acontece a superação.

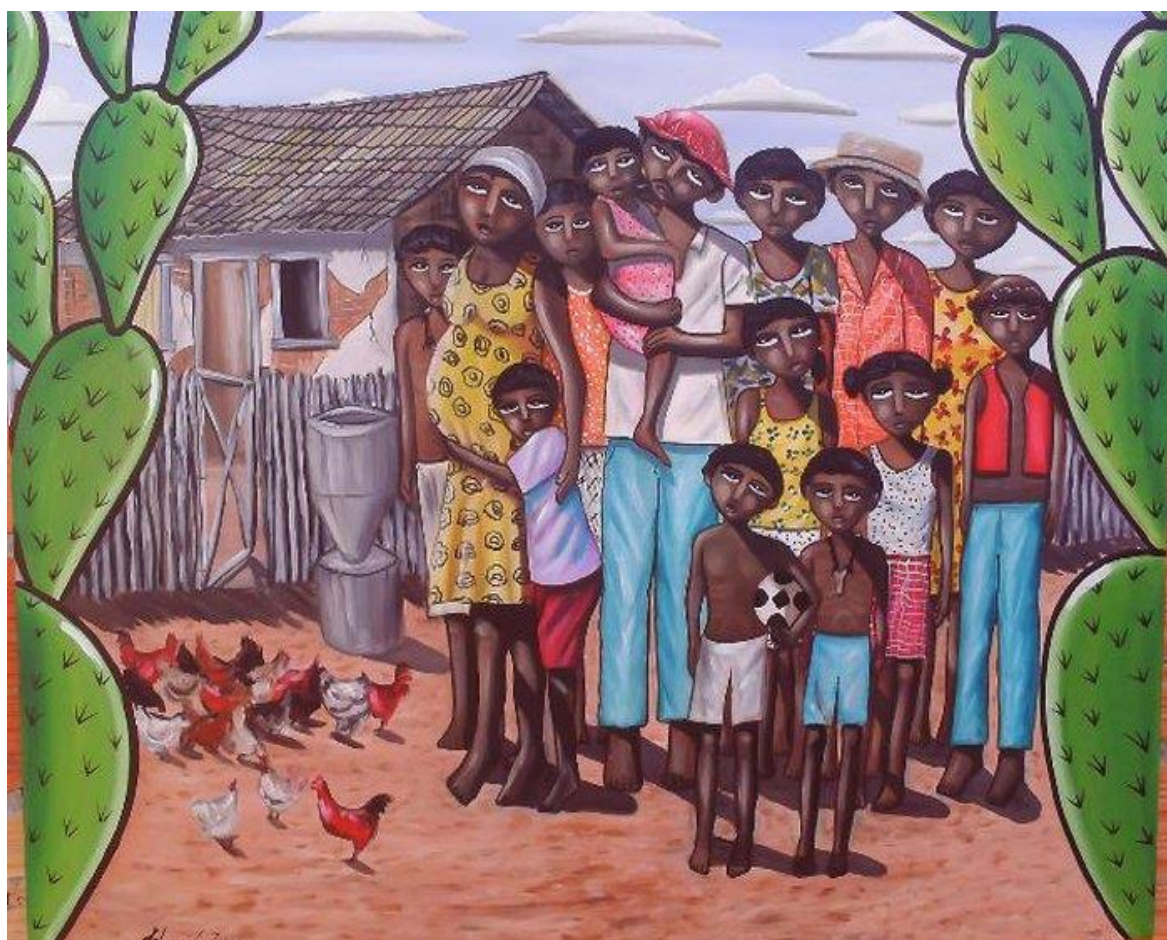
OPORTUNIDADE DE SUPERAÇÃO


- () Nenhuma oportunidade é concedida ao protagonista.
- () O protagonista aproveita a oportunidade oferecida.
- () A espera de uma oportunidade honesta para melhorar sua vida e de sua mãe.

DESFECHO

- () O protagonista brinca com a pipa.
- () O protagonista morre ao observar a pipa.
- () O protagonista supera seus desafios e alcança o sucesso.

Vamos retomar o texto que vocês produziram no início de nossos estudos. A primeira e a segunda versão já estão prontas, mas no Projeto de Remição de Pena através da Leitura, exige-se três versões. Acreditamos que as atividades que realizamos orais e escritas tenham contribuído à ampliação de argumentações, por isso este é o momento de vocês revisarem e exteriorizarem, na escrita, os conhecimentos adquiridos ou lapidados através de nossas reflexões.



 **Resumo do Filme O Contador de Histórias**, de Luiz Villaça, baseado na vida do mineiro Roberto Carlos Ramos - Por redação e Daiana Petrof

O filme *O Contador de Histórias* conta uma história que se passa em Minas Gerais, nos anos 70, de uma criança nascida em uma favela da capital mineira, Belo Horizonte. Roberto Carlos Ramos, o filho caçula de dez irmãos, com a idade de seis anos foi levado pela mãe para ser internado em uma instituição oficial, entidade assistencial recém-criada pelo governo que, de acordo com a propaganda nos meios de comunicação, preparava crianças para serem verdadeiros profissionais, isto é, quando crescessem se tornariam excelentes médicos, advogados, engenheiros. Após a internação, a realidade se despontou muito distante para a criança que, até então, era criada em uma família e dotada de fértil imaginação. A despeito das dificuldades em ser alfabetizado, o menino, logo aprendeu as leis da sobrevivência naquele recinto: problema de aprendizado era tributado com mais um biscoito, falar palavrão impunha moral, fingir doença, um bocado extra de comida. Para driblar a adversidade, o pequeno usava seu melhor instrumento que era a inexplicável capacidade de criar situações e imagens para transformar a realidade. Cumprido regra da instituição, ao completar sete anos de idade, o menino teve que mudar de pavilhão, onde as leis eram ainda mais duras e incluíam violência psicológica, castigos corporais e uma total ausência de esperança ou possibilidade de mudança. Aos 13 anos de idade e ainda analfabeto, por não suportar o novo tratamento, logo, através das fugas, o menino Roberto e alguns internos descobriram o caminho das ruas, das drogas e dos pequenos delitos. Em busca de segurança, Roberto tentou associar-se a um grupo violento. Depois de mais de cem tentativas de fuga, separado da família, Roberto carrega o estigma de incorrigível pelos educadores. Foi quando a pedagoga francesa Margherit Duvas que desenvolvia estudos sobre infância e educação e veio ao Brasil para esse fim, visitou aquela instituição e acabou se interessando pelo caso de Roberto. A conquista estreou com duas expressões proferidas pela professora que jamais havida sido dirigidas ao menino: “Com licença” e “por favor”. A pedagoga Margherit Duvas considerou que o caso representava um desafio e determinada a fazer do menino o objeto de seu estudo, tentou se aproximar dele. O garoto em princípio relutou, mas, depois de uma experiência traumática (quando tentou associar-se a um grupo em busca de proteção foi abusado, sexualmente violentado), procurou abrigo na casa da pedagoga francesa. Aí se iniciou uma emocionante e bem-sucedida história de afeto e dedicação que renderam – e continua rendendo até hoje – frutos: Roberto Carlos Ramos, formado em pedagogia é considerado um dos melhores contadores de história do mundo. Exemplo de história de como o afeto pode transformar a realidade de alguém. Ora, depois de formado, Roberto Carlos Ramos, voltou à instituição em que cresceu – mas como professor. E já adotou mais de 20 meninos de rua, muitos, de início, tido como irrecuperáveis, como ele foi tido também. Percebemos, há muito, que o filme, *O Contador de Histórias*, de Luiz Villaça, é baseado na vida do mineiro Roberto Carlos Ramos, na época, um garoto esperto e cheio de vida que, aos seis anos, por conta de problemas familiares, é enviado por sua mãe para uma recém-inaugurada instituição para crianças – a Febem. Na década de 70. A promessa de um lar e bem-estar foi logo substituída pela disciplina militar do

período e os únicos momentos de alegria eram resumidos nas visitas semanais de sua mãe.

Percebe-se a importância do convívio familiar no processo de desenvolvimento do indivíduo através do filme *O Contador de Histórias*. É por meio desse ambiente que o indivíduo vai sendo dirigido em sua concepção sobre conceitos e valores. Para Vygotsky as primeiras afinidades com a linguagem na interação com os outros acontece dentro do seio familiar. Claro, é através de uma influência mútua social que vamos sendo instruídos e nós desenvolvemos até nos tornarmos sujeitos. A cultura, a sociedade, as práticas e as interações, enfim, o meio é fator de máxima importância no nosso desenvolvimento, enquanto humano.

Entretanto, o filme *O Contador de Histórias*, de Luiz Villaça, retrata uma Febem desfavorável à maneira positiva ao seu desenvolvimento! Ora, de maneira alguma seria correto considerar um adolescente de apenas 13 anos de idade irrecuperável, uma vez que o menino Roberto foi meramente um reprodutor do contexto em que estava inserido, e de acordo com Vygotsky o desenvolvimento e a aprendizagem são fatores decorrentes da interação do indivíduo com o meio onde ele influencia e é influenciado, e sendo assim, se o ambiente sofre qualquer alteração, conseqüentemente, o desenvolvimento do indivíduo também será alterado. Assim, as experiências que a pedagoga francesa Margherit Duvas propiciou a Roberto Carlos Ramos favoreceram na mudança de seu comportamento, no desenvolvimento psicossocial e na aprendizagem.

Sabe-se que o que arquitetamos na infância na tangente da personalidade não é inteiramente estável, isto implica que, à medida que o tempo passa e o indivíduo adquire novos conhecimentos, aqueles anteriores podem ir sofrendo mudanças parcialmente. Por isso que jamais seria apropriado garantir que Roberto Carlos Ramos fosse um caso perdido, haja vista que a personalidade é dinâmica e a aprendizagem é um processo de construção. É possível ainda, constatar que na instituição em que ele se encontrava não havia laços afetivos, aspecto considerado por Wallon como importante no processo evolutivo.

Os conflitos pelos quais Roberto Carlos Ramos sofreu durante o tempo vivido na instituição e a sua superação prova que se libertar de uma tensão contribui para o aumento da autoestima e a fomentar o empenho para ser próspero nos exercícios futuros. Foi exatamente o que aconteceu com Roberto Carlos Ramos. A oportunidade de transformação conferida Roberto Carlos Ramos, por Margherit Duvas, bem como a afabilidade preenchida foram fatores decisivos para o seu desenvolvimento, uma vez que ele começou a confiar em sua própria potencialidade e em sua aptidão de criar, e desse modo, formou-se educador, tornou-se um sujeito Contador de Histórias, retornando à Febem como estagiário, levando para aqueles indivíduos um pouco de expectativa e de ternura.

O filme *O Contador de Histórias*, de Luiz Villaça, foi rodado em Belo Horizonte, São Paulo, Paulínia e Portugal e agora se encontra em DVD, outras mídias e disponível na internet para todo o mundo. A atriz franco-portuguesa Maria de Medeiros (*Pulp Fiction*, *Henry & June*, *Capitães de Abril*) interpreta Margherit. Roberto Carlos Ramos é interpretado pelos atores Marco Ribeiro (6 anos), Paulinho Mendes (13 anos)

e Clayton Santos (20 anos). Denise Fraga assina a produção com Francisco Ramalho Jr.

Fonte: Disponível em: <<https://www.dm.com.br/.../o-filme-o-contador-de-historias-de-luiz-villaca-baseado-na>>. Acesso em 30 out. 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de trabalho é o resultado de estudos realizados no Profletras, Mestrado Profissional em Letras e pretende atender uma das finalidades desse curso: a elaboração de material didático para auxiliar professores do ensino fundamental, neste caso, os de Língua Portuguesa que estão inseridos no Sistema Prisional com a Remição da Pena através da Leitura. Especialmente na atual conjuntura em que estes educandos vivem privados de liberdade e acesso restrito aos meios de comunicação, presos tanto no espaço físico quanto no cultural.

Concluimos que as práticas literárias dentro do sistema prisional estão ligadas à educação, papel fundamental no processo de ressocialização dos detentos e de acordo com a Constituição Federal, uma obrigação do Estado, um direito a todos os sujeitos, por isso não pode ser visto como um privilégio, e sim como um dever a ser cumprido, independente da condição humana.

Há um desafio a ser enfrentado e, portanto, é preciso novos rumos educacionais com a criação e re(criação) de propostas pedagógicas que contemplem os anseios de jovens e adultos, sobretudo, os que se encontram encarcerados. Dessa forma, o governo do estado do Paraná é o pioneiro no Projeto de Remição pela Leitura e como professora desse projeto, pensamos em propor uma intervenção pedagógica que fosse significativa e próxima da realidade desses sujeitos.

Nessa perspectiva se justifica a escolha do conto *Certos Amigos* que está inserido no livro **Cenas Urbanas**, do escritor brasileiro Júlio Emílio Braz. Uma coletânea de dez contos que conduz o leitor à reflexão e à discussão, por meio da contextualização, de questões sociais, culturais, políticas e econômicas que estão diretamente ligadas à vida em sociedade, mostrando como essas questões podem interferir na vida de cada ser humano. Em específico, o enfoque dado ao conto *Certos Amigos* mostra como uma leitura mais cuidadosa, no sentido de fazer que o aluno/leitor consiga apreender os sentidos do texto, pode motivar a leitura de outros textos e, quem sabe, fazer rever alguns conceitos adquiridos ao longo da vida.

Por meio da observação de personagens rodeadas de pobreza material e cultural, em meio à exclusão social, ou seja, em um contexto de extrema carência, conhecemos o protagonista da história, Dua, um garoto muito jovem que se vê, apesar de sua pouca idade, diante de uma decisão bastante importante que pode mudar os rumos de sua vida. Todavia, num momento de profunda reflexão, lembrando os ensinamentos repassados por sua mãe, a personagem consegue escolher um caminho diferente daquele proposto por seus companheiros e que a maioria da sociedade espera para um jovem de sua idade que não tem muitas oportunidades na vida. Assim, contrariando as estatísticas e expectativas, Dua se afasta do mundo da criminalidade e, ainda que na pobreza, tem sua dignidade garantida, preferindo, ao invés do mundo do crime, soltar pipa, brincadeira comum a qualquer criança e jovem na sua idade.

Nossa proposta buscou nas atividades de leitura, de análise, de interpretação e de discussão dessa narrativa promover o letramento literário e o incentivo a

continuidade de outras leituras dessa natureza, tais como: poemas, contos, crônicas e romances, visto que foi idealizada por intermédio da elaboração de exercícios dinâmicos, em consonância com as estratégias de leitura, sugeridas por Rildo Cosson (2014). Além disso, a observação de questões, a princípio linguísticas como, por exemplo, o exame de enunciados polifônicos no discurso literário, auxilia, em nossa opinião, o entendimento do aluno no que concerne à apreensão das várias vozes que atravessam esse tipo de discurso e do efeito de sentido que elas podem ocasionar. Nesse entendimento, particularmente, observamos a presença da gíria na fala de algumas personagens, mostrando que ela tem o objetivo de caracterizar a linguagem de um grupo social, neste caso, principalmente, os comprometidos com as drogas, tráfico e a criminalidade, de modo geral. A análise desses elementos, fundamentais na linguagem, permitiu evidenciar o estilo do autor que utiliza, de forma bastante contundente, esse tipo de variação linguística, possibilitando, assim, uma aproximação mais profícua entre o público leitor e a obra, uma vez que a linguagem, na modalidade oral, alcança maior prestígio social, resultando das adaptações linguísticas produzidas pelos falantes.

A intervenção pedagógica, denominada Sequência Expandida, que propomos nessa pesquisa não atende a todas as necessidades de desenvolvimento das competências e habilidades do letramento literário dos sujeitos envolvidos, pois cada um deles tem experiências literárias face às condições sócio-históricas de escolarização pelas quais passaram. Todavia, ela pode ser implementada a qualquer tempo. Como experiência, vemos nela um ponto de partida, cujo processo não deve ser interrompido, ao contrário, precisa ir além da simples leitura e resumo da obra, proposto pelo projeto do Governo, pois são os mecanismos de interpretação, utilizados pelo professor, no processo de escolarização do saber, que darão auxílio às novas práticas literárias no contexto social. Como afirma Cândido (1988), a literatura é um direito a todos, independente das condições sociais em que o sujeito esteja.

Logo, esperamos que nossa pesquisa auxilie outros profissionais, preocupados em contribuir com o crescimento e desenvolvimento de cada sujeito tanto no âmbito pessoal quanto coletivo, uma vez que a literatura favorece, sobremaneira, a troca de experiência entre as pessoas e contribui, ainda, para fomentar a sensibilidade no homem.

Por tudo isso, considera-se este trabalho como abertura a novas pesquisas, novos trabalhos, com mesmos temas e/ou arcabouço teórico, ou outro objeto de estudo, para aprofundar e enriquecer o letramento literário. Assim, cabe ao professor, enquanto mediador, instigar e promover o acesso do aluno ao universo literário, tomando a narrativa como objeto de conhecimento e de desenvolvimento: humano e cognitivo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cláudio do Prado. **Evolução histórica e perspectivas sobre o encarcerado no Brasil como sujeito de direitos**. GECAP-USP. Disponível em: <<http://www.gecap.direitorp.usp.br/index.php/2013-02-04-13-50-03/2013-02-04-13-48-55/artigos-publicados/13-artigo-evolucao-historica-e-perspectivas-sobre-o-encarcerado-no-brasil-como-sujeito-de-direitos>> Acesso em 10 fev. 2016.
- ARAGÃO, Maria Lúcia. **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1886; 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo-SP: Edusp, 2003.
- BORGATTO, Ana. **Projeto Teláris Língua Portuguesa – 7º ano**. São Paulo-SP: Ática, 2014.
- BORGATTO, Ana. **Tudo é Linguagem – 8º ano**. São Paulo – SP: Ática, 2011.
- BOSI, Alfredo. **O conto contemporâneo brasileiro**. São Paulo-SP: Cultrix, 1989.
- BOWLBY, J. **As origens do apego**. In: Uma base segura: ampliações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989.
- BRANDÃO, H.H.N.; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. In: CHIAPPINI, L. (Org.). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo-SP: Cortez, 1997. p. 17-30.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 mar. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. In: Portal do MEC: Diretrizes

para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-docman&task=doc-download&gid=5142&Itemid=>. Acesso em 05 out. 2015.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: prática de leitura.** Brasília-DF: MEC, 1997.

BRÁZ, Júlio Emílio. **Cenas Urbanas.** São Paulo, Scipione, 2010.

CANDIDO, Antônio. **“O direito à literatura”.** In: Vários Escritos. São Paulo-SP, Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção.** Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo-SP: Duas Cidades; 2002, p. 77-92.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.** São Paulo-SP: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories//relatorio_educacao_nas_prisoas_nov09_final.pdf Acesso em 10 fev. 2013

CASTRO, João José Pedreira. **Bíblia Sagrada.** São Paulo-SP: Ave Maria, 1997.

COMPAGNON, Antoine. **“Literatura para quê?”.** Belo Horizonte-MG: UFMG, 2009.

CORACINI, M. J. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira.** Campinas-SP: Pontes, 2002.

CORSI, Margarida da Silveira. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor aprendiz de FLE.** Maringá-PR, Eduem, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

Departamento de Execuções Penais (DEPEN). Disponível em: www.depen.pr.gov.br. Acesso em: 20 de jan. 2016.

Do G1 Rio. **Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio.** [27/03/2015 10h21 - Atualizado em 27/03/2015 20h29]. Portal G1 [globo.com]. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em 01 dez. 2015.

Do G1 Sul de Minas. **Menor é baleado durante assalto a loja no Centro de Machado, MG.** [11/08/2015 08h17 - Atualizado em 11/08/2015 12h35]. Portal G1 [globo.com]. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2015/08/menor-e-baleado-durante-tentativa-de-assalto-no-centro-de-machado-mg.html>. Acesso em 01 dez. 2015.

- GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo-SP: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1997.
- GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo-SP: Ática, 1988.
- HINTZE, A. C. J; ANTONIO, J. D. **Variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do ensino fundamental**. In: SANTOS, A.R; RITTER, L.C.B. **Concepção de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá-PR: Eduem, 2005, p.99 – 130.
- INFANTE, Ulisses. **Textos: Leituras e Escritas**. São Paulo-SP: Scipione, 2008.
- JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo-SP: Parábola, 2012.
- JULIÃO, E. F. **As políticas de educação no sistema penitenciário brasileiro**. São Paulo-SP, 2006. Disponível em: <<http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul19/fai-verde-02.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas-SP: Pontes, 2004; 2005.
- LANDARIN, Noely. **Texto Dissertativo/Argumentativo**. In: Algo sobre vestibular. Disponível em: <<https://www.algosobre.com.br/redacao/texto-dissertativo-argumentativo.html>>. Acesso em 12 jan 2016.
- LEITE, F. B. **Mikhail Mikhailovich Bakhtin: Breve biografia e alguns conceitos**. Revista Magistro, v. 1, p. 43-63, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1240/741>>. Acesso em 13 fev. 2016.
- LINHARES, Temistocles. **22 diálogos sobre o conto brasileiro moderno atual**. Rio de Janeiro-RJ: José Olympio, 1973.
- LOPES, Edward. 2003. **“Discurso literário e dialogismo em Bakhtin”**. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp. 63-81.
- MACHADO, Irene. **Gêneros Discursivos**. São Paulo-SP: Contexto, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.
- MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. **A fatalidade biológica: a mediação dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas.** In: MAIA, Clarissa Nunes (Org.). História das prisões no Brasil, Rio de Janeiro-RJ: Rocco, 2009.

ONOFRE, Elenice M.C. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** In: ONOFRE, Elenice M.C. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: 2008.

PARANÁ. Escola de Educação em Direitos Humanos (ESEDH). **Programa de Escolarização.** Disponível em: <<http://www.esedh.pr.gov.br/modules/conteudo.php?conteudo=29>>. Acesso em: 20 jun.2011.

PARANÁ. **Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná 2011-2014.** Curitiba-PR, 2011. Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/PlanoDiretorSistemaPenal_28-10_11_FinalAssinado.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa Ensino Fundamental – Fase II – Caderno 6.** Curitiba-PR, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio: Língua Portuguesa.** Curitiba-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná. **Cadernos do Departamento Penitenciário do Paraná.** Curitiba-PR, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça. **Cidadania e Direitos Humanos.**

PRETI, Dino (2004). **Estudos de língua oral e escrita.** Rio de Janeiro: Lucerna.

RECHDAN, M. L. A. **Dialogismo ou Polifonia?** Revista de Ciências Humanas, Taubaté, v. 9, n.1, p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social.** São Paulo-SP: Parábola, 2009.

SANTOS, Annie Rose; Ritter, Lilian Cristina Buzato. **Alfabetização e Linguagem. Formação de Professores EAD Nº 17.** Maringá-PR Eduem, 2005. p. 11-12; 52-54; 57-80.

SANTOS, Annie Rose; ROMUALDO, Edson Carlos; Ritter, Lilian Cristina Buzato. **Letramento e escrita**. Formação de Professores EAD. Eduem, 2010. p. 11-27.

SILVA, Maria Edileuza Tavares. **Os sentidos da liberdade... A gíria prisional como resultado de uma produção léxica criativa e significativa**. 2008. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

TADDEO, Carlos Eduardo. Outro Caminho. In: Facção Central. **Família Facção**. São Paulo-SP: Facção Central Produções Fonográficas, 1999, CD. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/facciao-central/outro-caminho.html#ixzz3rz6e2bTu>>. Acesso em 01 dez 2015.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

TODOROV, T. **Intertextualité**. In: Mikhaïl Bakhtine le prince dialogique. Paris, Éditions du Seuil, 1981, p. 95-115.

Tráfico pesado: 6k de cocaína são apreendidos no Guaçu. Jornal Cidade. Mogi Guaçu - Mogi Mirim - Estiva Gerbi - SP / 7 DE AGOSTO DE 2010. ANO 1 - Nº 76 SÁBADO. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000067844f9dd4b3434c6>>. Acesso em 01 dez. 2015.

ZONIN, Carina Dartora. **Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam a voz do narrador na obra Ensaio sobre a Lucidez de José Saramago**. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: Saramago, PPG-LETUFRGS, Porto Alegre-RS. Vol. 02 N. 02, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4870/2785>>. Acesso em 27 jan. 2016.

ANEXOS

**Certos amigos**

— **E**ntão, cara? Você vem ou não vem?

Dua olhou para um deles, esperou um pouco antes de encarar o outro e, na vez de Coelhão, não teve sequer coragem para tanto...

Rapaz, ele estava que era raiva pura, a pele branca com aquele já conhecido tom de encardido, da costumeira falta de banho, os olhos apertados, fechando-se cada vez mais, os cabelos vermelhos despenteados como as labaredas de uma fogueira incontrolável, as chamas igualmente conhecidas de sua perigosa paciência. Era a própria cara do Diabo ou pelo menos como Dua imaginava que fosse a cara do demo quando estava daquele jeito, com raiva e pressa, a mistura mais mortífera que um homem pode enfrentar

na vida. Os incisivos que originaram o apelido que detestava, e por isso mesmo grudara nele como a mosca no mel, vencendo os limites da boca larga e de aspecto desagradável, espetavam o lábio inferior quando falava e sua raiva só aumentava, multiplicando o temor de Dua.

Feito lobos famintos à espreita de uma presa indefesa, os três estreitaram o círculo que haviam formado em torno dele, presentindo que fraquejava.

- Val ser moleza, mané! - insistiu Bito, os olhos enormes fixados nele, hipnóticos olhos viperinos que dominavam seu rosto estreito e negro, a cabeça grande e inteiramente raspada, desproporcional ao corpo magro e ossudo. - A gente ia te chamar pra uma furada, ia? - Olhou para os outros, em busca de um apoio já esperado e insistiu: - Ia?

- Claro que não - respondeu Miguelzinho, aproximando-se de Dua com seu sorriso envolvente, o braço comprido e enfeitado com um coleante dragão vermelho, sua mais recente tatuagem, que escorria sobre seus ombros.

- Sei não, gente! - gaguejou Dua, encolhendo-se um pouco mais, a linha da armação da pipa na sua mão esquerda umedecendo-se com o suor, o abraço de Miguelzinho deixando-o pouco à vontade, parecendo intimidação, beco sem saída. Desvencilhou-se dele e fugiu do círculo de inquietação e impaciência, os olhos indo de um rosto para o outro incontáveis vezes numa fração de segundo. - A minha mãe...

Coelhão soltou um palavrão. Agarrou-o pelo pescoço com raiva e puxou-o para si, rosto colando em rosto, os olhos quase fechados, refletindo-se nos de Dua, arregalados e úmidos.

- Sua mãe foi trabalhar, seu vacilão!

- Mas ela, ela... ela volta...

- Nós também - informou Miguelzinho, achegando-se às suas costas, os lábios ressecados roçando a orelha direita de Dua, sibilante e envolvente. - Ou você acha que a gente vai ficar por lá, dando bobeira, depois de "limpar" todo mundo?

- Vai ver ele tá achando que a gente é babaca como ele - disse Bitó, juntando-se aos companheiros, o indicador direito explorando ferozmente as narinas.

Os três sorriram debochadamente.

- É isso, Dua? - perguntou Coelhão, cutucando o peito de Dua com o dedo. - Tá achando que a gente é...

Dua empurrou-o e mais uma vez escapou do cerco de seus corpos suados, resmungando:

- Não estou achando nada!

- Então...

- Só não tô a fim! Dá pra entender isso? Eu não tô a fim e pronto!

Coelhão deu um passo em sua direção, punhos cerrados, cara de quem estava a fim de brigar.

- Ah, é assim, é?

Dua não recuou. Projetou o queixo para a frente e arreganhou os dentes, desafiador.

- É! - Cansara-se dos três, de ser empurrado, encurralado, fustigado como alguém que devesse qualquer coisa a eles, e não devia nada, nada mesmo.

Miguelzinho sorriu e, colocando-se entre os dois, afastou-os com as mãos, flexionando os braços tatuados, a cauda do dragão engrossando de modo peculiar, serpenteante e envolvente, imagem poderosa de uma musculatura que começava a impor respeito

aos outros. Coelhão afastou-se, mastigando as palavras, os lábios apertados, os olhos dardejando de raiva. Dua não se moveu.

- É grana boa - insistiu Miguelzinho, amistoso, procurando ser convincente, alargando mais e mais o sorriso de dentes muito brancos. - Seria o maior fresco pra sua mãe, cara. Ela se mata de trabalhar e vocês continuam na mesma...

- Numa podre, cara, numa podre! - acrescentou Bito, grudando a boca em sua orelha.

Miguelzinho afastou-o e enfiou a mão no bolso esquerdo da bermuda, retirando um elástico que ficou esticando entre os dedos até utilizá-lo para prender a cabeleira negra e sedosa num longo rabo de cavalo. Não disse nada nem permitiu que Bito ou Coelhão dissessem. Ficou encarando-o.

- Grana fácil - repetiu uma ou duas vezes. - A gente entra com o ferro e o terror e você só cuida de "aliviar" os passageiros. Vai ser a maior moleza, cara.

Sorriu, matreiro, ao perceber que Dua vacilava, titubeava naquela certeza até então inabalável. Mencionar a mãe fora um golpe bem aplicado, um soco no estômago das convicções de Dua, que o deixara sem ar, as palavras da mãe, os sermões do pastor na igreja para onde ela o levava todo domingo e na qual ele ouvia falar de Deus e pecados e castigos e sofrimentos que perseguiram a todos os pecadores. O oxigênio do respeito e da honestidade escapava-lhe bem rapidamente pela boca e pelo nariz. Os temores pareciam abandonar o seu corpo magro e negro com o suor que fazia sua pele brilhar, dando a impressão de deixá-lo completamente nu, livre daquelas certezas até então inabaláveis. Mais um pouquinho e ele seria um deles, pensou Miguelzinho, satisfeito consigo mesmo.

- Sua mãe nem vai saber - garantiu Coelhão.
- É, cara, não vai, não! - acrescentou Bito.
- Ela não precisa saber - cortou Miguelzinho, fulminando-os com um olhar de censura.

Dua sorriu para ele. Miguelzinho ficou preocupado. Sabia que Dua percebera a sua irritação com os companheiros. Os dois tinham falado demais. Lembraram de coisas que Dua não conseguiria esquecer, principalmente das palavras da mãe antes de sair pra trabalhar:

- Eu volto logo, meu filho!

E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce que destroçava seu corpo aos trinta e poucos anos de uma vida ruim e quase sempre sobrecarregada de sacrifícios, perseguindo as poucas razões para continuar indo e voltando todo dia. Seu filho. Seu único filho.

- Dua...

Era por ele que se sacrificava tanto e trabalhava até se cansar, sentindo-se incapaz de comer qualquer coisa ao chegar em casa, de tão esgotada que vinha do trabalho.

Era por ele que ia e para ele que voltava, alimentando sonhos, construindo e reconstruindo sonhos de grandeza para aquele filho, para Dua, imaginando vidas melhores e mais distantes de tanta dor. Lembrar-se dela significava lembrar-se de suas palavras, de seus planos para ele, de seus sacrifícios, dos silêncios doloridos que gritavam coisas importantes em seus ouvidos, coisas que ninguém conseguiria fazê-lo esquecer.

O sorriso de Dua alargou-se um pouco mais e Miguelzinho murchou, percebendo que o perdera para ela. Mais uma vez, era

derrotado por aquela mulher magra e feia, que saía pela manhã e voltava somente com a noite há muitos anos, estrelas refletindo-se no brilho intenso dos olhos quando via Dua esperando por ela na porta do barraco. Perdera-o para aquelas caminhadas dominicais até a igreja e para aqueles hinos intermináveis que cantava com mais força e convicção quando não tinha trabalho e era obrigada a ficar em casa com o filho.

- Vão vocês! Eu vou soltar pipa! - disse Dua, exibindo a grande pipa de papel vermelho que tinha numa das mãos.

Os três ainda o viram equilibrar-se numa das muretas da avenida movimentada, perdendo-se volta e meia entre os carros, ônibus e caminhões, o sorriso largo iluminando o rosto brilhante de suor, olhos voltados para um céu azul e totalmente sem nuvens, os dedos magros segurando a linha fina, quase invisível, que o ligava à grande pipa vermelha.

- Vacilão! - rugiu Coelhão, contrariado, enquanto embarcavam num ônibus, os olhos dos três vendo-o ficar para trás, perder-se na distância, a pipa vermelha, brilhante e cheia de vida recortando-se contra o céu azul. Um pouco mais adiante, Miguelzinho retirou o revólver do bolso da bermuda e gritou que era um assalto.





Olheiro

Foi apenas um instante, um segundo e nada mais. Ou talvez nem isso. Uma fração de segundo e a pipa, grandiosa, o sol filtrando cores estranhas mas fascinantes através do papel barato e multicolorido, cresceu diante de seus olhos. Hipnotizou-o.

Nossa, como era bonita!...

Ela ou o céu imenso e de um azul que convidava a voos ainda maiores? Não sabia dizer.

Mar. Aquela imensidão azul, absolutamente sem nuvens. Lembrou-lhe o mar. O mar que não via, era bem verdade. O melhor dos mares: o da sua imaginação.

Pensou no mar e a pipa transformou-se numa solitária gaivota rumando para o sol do mais quente dos verões de seus oito anos. Não, não. Um barco. A pipa era a vela de um grande barco que navegava lentamente pelo nada de destino algum, sem rumo, à

mercê da tranquilidade azul de um mar sem ondas ou perigos. O mar interminável de sua imaginação.

Vira o mar algumas vezes. Mar dos outros – mar dos livros da escola que tinha abandonado um ano antes, mar da televisão cheia de chuviscos e manchas, mar dos cartazes amarelecidos, abandonados à sordidez das biroscas espremidas entre as vielas úmidas e escuras da favela, mar das poucas revistas que um ou outro trazia e que mal tinha tempo de folhear. Muitos mares e nenhum tão bonito quanto o seu...

Ficou pensando. Por um instante, desviou o olhar dos barracos morro abaixo, das vielas apertadas entre as paredes de madeira apodrecida e tijolos nus, da cidade que crescia na subida do morro e ia se multiplicando em prédios cada vez maiores, ruas mais largas e barulhentas, tomadas por torrentes metálicas de carros, ônibus e caminhões, gente distante e barulhenta, gente que via uma vez ou outra, quando ainda descia para ir à escola, gente que agora não via mais.

A grandiosidade da cidade surpreendeu-o. Nunca tinha percebido como o mundo era grande e ia muito além dos barracos dependurados nas encostas do morro.

A cidade rugia, contorcia-se, resmungava e espermeava como um gigante mal-humorado. O céu era infinito. Do mar, onde quer que estivesse, não conseguia sequer calcular o tamanho. Que estranho, sentiu-se pequeno demais. Mais estranho ainda, um fascínio crescente começou a envolvê-lo, construindo ideias esquisitas em sua cabeça quente do sol forte de janeiro, o suor escorrendo pelo rosto negro e encharcando as roupas que grudavam no corpo magro.

Sonhos.

Cansado, encostou-se num dos lados da porta do barraco. Um dos rapazes acorados em torno de um caixote coberto de cartas,

uma guimba brilhante no canto da boca, olhou-o, preocupado, e perguntou:

- Algum problema, garoto?

Sentiu seu corpo estremecer, como se tivesse sido despertado bruscamente de um sono profundo e gostoso.

- Não, nada...

Um outro rapaz, as mãos cheias de cartas e um brilho de impaciência nos olhos injetados de vermelho, resmungou:

- Fica esperto aí, olheiro!

Puxou a escopeta e deixou-a sobre as pernas.

O menino encolheu-se, intimidado.

Tinha medo deles. O medo vinha sempre antes do respeito. Inevitável. Eles o assustavam. Talvez fossem as armas que carregavam, os olhares silenciosos, cheios de sentimentos estranhos e conflitantes. Medo. Raiva. Ódio. Preocupação. Impaciência. Insegurança.

Nunca sabia com certeza o que queriam e isso o deixava amedrontado e confuso. Sentia-se próximo e, ao mesmo tempo – por mais esquisito que pudesse parecer –, distante deles.

O silêncio quase sempre se transformava num refúgio seguro, um território frio, mas bem menos hostil do que aquele frequentado por olhares e palavras que serviam apenas para inquietá-lo. O silêncio era aquela torre imensa e invencível de onde tirava o dinheiro que levava para casa e observava tudo e todos o tempo inteiro, incansável. Não havia nada mais a fazer, sem distrações, nem um minuto a perder com... mas a pipa era tão bonita!...

Agachou-se, cotovelos sobre os joelhos, queixo apoiado nas mãos, só para admirá-la – livre, cada vez menor, cada vez mais distante, presa ao mundo pela fragilidade de um fio de linha quase invisível. Como ele.

Aonde iria? Até o fim da linha? E se ela arrebentasse?

O azul do céu seria seu dono, a pipa lhe pertenceria e flutuaria para longe...

Por quanto tempo? Para onde?

Linhas mais fortes o prendiam a terra.

O pai fora embora. A mãe não parava de beber. Um de seus irmãos morrera de fome antes de completar um ano. A irmã de dez anos já vivia com um daqueles rapazes que estavam acorados em torno do caixote. A polícia batera tanto em seu irmão mais velho que ele vivia pelos becos da favela sem dizer coisa com coisa e chorando feito criança, a ponto de fazer xixi na calça.

Os fios que o prendiam a terra eram bem mais fortes. Apertavam demais, o tempo todo. Machucavam. Não lhe permitiam voar muito além do olhar que vagava pelos becos e barracões, atento, vendo sempre as mesmas coisas, sempre à espera das mesmas coisas.

Meu Deus do céu, como aquela pipa era bonita!...

A pipa voava alto, muito alto. Rodopiava. Serpenteava. Subia vertiginosamente. Às vezes, descia ainda mais depressa na direção dos barracos, um poderoso dragão de escamas brilhantes em que o sol se refletia, repartindo-se em milhares de sóis menores, mas não menos cintilantes. Cego de entusiasmo, levantou-se e estendeu as mãos na direção dela. Queria possuí-la. Desejava voar tão alto e tão longe quanto ela. Na verdade, cobiçava também o sol que se refletia no papel barato e não somente a pipa. Queria o que via e muito mais.

O azul. O céu. O mar grandioso de sua imaginação. O que sonhava ver, e não o que via.

- O que tá pegando aí, olheiro? - perguntou um dos homens acorados em torno do caixote, jogando as cartas longe e pondo-se de pé, a metralhadora nas mãos.

- Olheiro!

Ele o chamou duas, três, incontáveis vezes. Também foi numa fração de segundo, um tempo que passou rápido demais, impossível de ser calculado. Um momento de distração, de prazer.

Quebrou-se o encanto. A pipa desapareceu atrás de um dos barracos e seus olhos, que a seguiam simplesmente hipnotizados, viram-na subir ainda mais veloz do que antes, trazendo consigo os policiais. Muitos deles. A realidade de um azul hostil e implacável.

- A policial!... - ainda teve tempo de gritar.

Foi só. Nada mais. Os tiros começaram em seguida.

O céu azul perdeu-se no trovejar enfurecido de gritos selvagens que partiam de todos os lados. Um forte estrondo feriu seus ouvidos e alguma coisa bateu com força em sua testa, arremessando-o para dentro do barraco. Tiroteio. Gritaria. Choro. O corpo desabando para trás, inesperadamente leve e sem vontade própria.

Esparramou-se de costas no chão frio e pegajoso, olhos enormes fixos no sol, no céu, perseguindo a pipa em sua fuga apresada e coleante para a imensidão azul.

Quente. O dia estava quente. Aquele líquido viscoso que escorria de sua testa era quente. Vermelho, ainda pôde perceber. Era seu sangue que escorria de um grande buraco um pouco acima da sobrancelha direita e ia espalhando-se rosto abaixo, lambuzando seus olhos.

Azul. Vermelho. A pipa brilhante subia e subia. Parecia não haver mais linha alguma prendendo-a a terra e ela seguia livre, cada vez menor, cada vez mais distante, cada vez mais alta, para longe, finalmente livre. Suspirou profundamente e sorriu, os olhos incapazes de vê-la, um último lamento, um instante apenas...

Ah, como era bonita...

