

JANE CLEIDE ALVES HIR

**A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO DE AUTORIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA  
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de JANE CLEIDE ALVES HIR intitulada: **A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO DE AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Julho de 2017.

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN  
Avaliador Externo (UFSC)

ANGELA MARI GUSSO  
Avaliador Externo (PUC/PR)

VERONICA BRANCO  
Avaliador Interno (UFPR)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que em sua infinita bondade, tem me permitido o gosto pela aprendizagem acerca de mim mesma e do mundo no qual vivo.

Agradeço a vida aos meus pais Antonio e Dolores, nordestinos de valor, forjados na luta e na ética de um viver simples e honesto.

Agradeço a minha avó paterna que me ensinou a desvendar o mundo das letras e a perceber a poesia como ritmo da vida.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, homens e mulheres que escrevem com amor a sua história no mundo, pelo incentivo e carinho permanentes.

Agradeço à Maria Regina, amiga de quase meio século, companheira de todos os momentos, pela presença constante em minha vida.

Agradeço à Nonô, minha primeira professora de Matemática, que acreditou em mim de forma inteira.

Agradeço ao Manuel Mota, companheiro de viagem, pelas orações nas quais eu estive sempre incluída.

Agradeço à Olívia, irmã que a vida me deu, por acreditar nos meus sonhos e celebrar comigo cada realização.

Agradeço ao meu filho Rafael (*In memoriam*) porque sua partida me fez perder o medo de viver.

Agradeço aos meus filhos, Filipe e Tiago por todas as alegrias que me trouxeram, pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências.

Agradeço ao meu filho Gabriel, por tudo que ainda estou aprendendo, e porque do seu jeito, sei que me ama.

Agradeço à Isabela, filha do coração, pela adorável maneira de descomplicar a vida e de me animar.

Agradeço aos meus netos Francisco e Pedro pela oportunidade de ver a vida de outro modo: simplesmente Presença.

Agradeço à Dona Francisca, professora entusiasta que me recebeu na escola de EJA aos quase 30 anos de idade e me ensinou a ser educadora da EJA.

Agradeço à amiga Rosângela, diretora em 1998 do CEEBJA SESI CIC, que meu a primeira oportunidade de trabalhar com a EJA FASE I.

Agradeço aos amigos irmãos Telmary e Rubens pelo apoio e incentivo para a conclusão do curso de Letras em 2002 e pelo carinho de sempre.

Agradeço à professora Ângela Gusso por ter me despertado, ainda na graduação, para o exercício ético da linguagem na docência.

Agradeço à amiga irmã Denise com quem muito aprendi acerca da linguagem tanto na sua dimensão teórica quanto no efetivo diálogo da amizade.

Agradeço à amiga irmã Cláudia pelo cuidado expresso nas pequenas atitudes cotidianas e pelo incentivo a cada conquista.

Agradeço à Eliane Oliveira que, ao me receber com uma taça de *champagne* no dia em que saiu a confirmação de minha entrada no Mestrado, me compromissou de forma irrevogável ao trabalho empreendido.

Agradeço aos meus amigos irmãos Dirceu e Edson pela amorosidade diária presentificada na sopa quentinha nos dias de inverno ou na caipireja nos dias quentes.

Agradeço aos amigos que fiz durante o Mestrado pela partilha de experiências e pelo incentivo em todas as horas.

Agradeço à amiga irmã Clarice pela disposição permanente para escuta e para o auxílio na operacionalização das demandas.

Agradeço à Eliane, companheira na trajetória deste trabalho pelo compromisso nos encontros de estudo e pelo afeto e cuidado na partilha das informações.

Agradeço ao amigo Rogério, companheiro também no percurso do mestrado, que mesmo tendo que interromper por um tempo a sua trajetória, não nos negou o apoio afetivo.

Agradeço ao amigo Jerry pelas análises afiadas e perguntas desafiadoras que me ajudaram a ver melhor os conceitos bakhtinianos e a me encontrar nos caminhos da pesquisa.

Agradeço a todos os amigos que, no decorrer deste trabalho, me incentivaram e me animaram e cuja confiança me aqueceu o coração.

Agradeço à ilustre banca que desde a qualificação sinalizaram caminhos que procurei seguir e que neste momento ainda me orientam.

Agradeço enfim à professora Sonia Haracemiv pela paixão com que acolhe e orienta cada um de seus orientados e porque essa acolhida foi determinante para que eu conseguisse realizar esse trabalho.

*“Se a escola, o conhecimento a que têm direito não tem condições de tornar suas vidas e seus lugares mais humanos, ao menos duas tarefas são possíveis: que os conhecimentos escolares os ajudem a entenderem-se, a ler a sociedade, as relações sociais e políticas e os padrões de trabalho e de lugar que o segregam. Mas também que o tempo curto que conseguirão permanecer na escola, no percurso escolar sejam tempos, espaços, percursos onde experimentam seu direito a ser tratados como humanos. Seu direito a um digno e justo viver”.*

ARROYO (2011)

## RESUMO

Esse trabalho de pesquisa de abordagem qualitativa adotou a Pesquisa-Ação como metodologia investigativa e está inserida nos campos da Educação e da Linguagem. O objetivo principal é identificar as contribuições da mediação docente na construção da escrita com autoria no contexto da Educação em prisões. O lócus da pesquisa foi o Presídio Central Feminino localizado em Piraquara, PR/Brasil e a população pesquisada compôs-se de quinze mulheres apenas que frequentavam as séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Procurou-se no decorrer desse trabalho, discutir teoricamente e reflexivamente sobre as noções de autoria e escrita no sentido de identificar as possibilidades da mediação docente na constituição de uma autoria para além do delito. Para esse fim, foi analisado o espaço prisional enquanto construção social e também estrutura física, além da caracterização do perfil das educandas. Como pressuposto teórico utilizou-se Foucault (2005) como referência para a compreensão do espaço prisional e de suas relações, Bakhtin (1992) na concepção de linguagem, Freire (1996) e Charlot (2000) na reflexão e análise do fazer docente. Nesta pesquisa, a concepção de autoria embasada em Bakhtin (2003) foi reconfigurada a partir de Possenti (2000) no trabalho com a escrita no contexto escolar, de forma a possibilitar a identificação da autoria nos textos produzidos e, ao mesmo tempo criar espaços para a experiência singular do ato de escrever. As produções escritas das educandas são analisadas em duas categorias distintas: Autoria e Mediação docente. Essa análise busca explicitar a constituição do sujeito-autor na experiência da escrita e, ao mesmo tempo, identificar nesse processo a contribuição da ação educativa. A amostragem dos textos produzidos pelas educandas são as vozes delas, que ouvidas, constituíram o *corpus* deste trabalho e mostram a trajetória de uma intervenção pedagógica descrita e analisada como forma de revelar os caminhos percorridos e as múltiplas leituras que a cartografia desse percurso educativo possibilitou. Assim, o que se confirma neste trabalho de pesquisa é que a prática da escrita enquanto procedimento de autoria evidenciou a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como o espaço prisional.

Palavras-chave: EJA no Cárcere. Mediação Docente. Autoria. Escrita.

## ABSTRACT

This research, with a qualitative approach, adopted an Action Research as investigative methodology, and it is inserted in Education and Language areas. Its main objective is to identify the contributions of teacher mediation in the construction of writing with authorship in prison education context. The locus of this research was the Female Central Prison located in Piraquara - PR / Brazil, and the research population consisted of fifteen female prisoners who attended the primary grades of Education for Young and Adults. Throughout this work, we sought to discuss theoretically and reflexively the notions of authorship and writing to identify the possibilities of teacher mediation in the constitution of authorship beyond the crimes. For this, the prison space was analyzed as a social construction and, also, physical structure, besides the characterization of the students' profiles. As theoretical presuppositions, Foucault (2005) was used as a reference for the understanding of prison space and its relations, Bakhtin (1992) for the conception of language, and Freire (1996) and Charlot (2000) for the reflection and analysis of teacher procedures. In this work, the conception of authorship based on Bakhtin (2003) was reconfigured from Possenti (2000) - when working with writing in the school context - to enable the identification of the authorship in the texts produced and, at the same time, to create spaces for the unique experience of the writing action. The students' written productions are analyzed in two distinct categories: Authorship and Teacher mediation. This analysis seeks to explain the constitution of the subject-author on writing experience and, at the same time, to identify in this process the contribution of educational action. The sample of the texts produced by the female students are their voices, when heard, constituted the corpus of this work, showing the procedures of a pedagogical intervention described and analyzed as a way of revealing the paths covered and the multiple readings that this cartography of the educational path enables. Thus, what is confirmed in this research work is that the practice of writing as an authorship procedure has evidenced the authorial possibility of imprisoned female students in the initial phase of writing, even in a space as adverse as the prison universe.

Keywords: EJA in the prison. Teacher Mediation. Authorship. Writing.

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO A ESCRITA PARA FALAR DA ESCRITA .....</b>	<b>10</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	10
1.1.1 Trajetória docente como motivo da pesquisa .....	11
1.2 PROBLEMA .....	15
1.3 OBJETIVOS .....	15
1.3.1 Geral.....	15
1.3.2 Específicos .....	15
1.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA DO TRABALHO .....	<b>16</b>
<b>2 FUNDAMENTANDO A ESCRITA NO DIÁLOGO COM OUTRAS ESCRITAS .....</b>	<b>17</b>
2.1 O ESPAÇO PRISIONAL: QUE ESPAÇO É ESSE? .....	17
2.1.1 Cárcere: o Lócus da Ação Educativa do ato de escrever.....	20
2.2 ESCRITA: SUJEITO E AUTORIA .....	23
2.3 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA.....	29
2.4 DO SILENCIAMENTO DO PODER OPRESSOR À VOZ DO OPRIMIDO .....	37
<b>3 ESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	39
3.2 LÓCUS E POPULAÇÃO ALVO .....	40
3.2.1 Traçando perfis .....	41
3.2.3 Instrumentos de Coleta de Dados .....	42
3.4 ETAPAS DA PESQUISA .....	43
3.4.1 Delineamento das Categorias de Análise.....	45
3.4.2.1 Primeira Categoria – Autoria na escrita.....	46
3.4.2.2 Segunda Categoria – Mediação docente .....	46
<b>4 ANALISANDO O PERCURSO DA PRODUÇÃO ESCRITA .....</b>	<b>48</b>
4.1 TRAÇANDO OS PERFIS SÓCIO-EDUCACIONAIS .....	49
4.2 A ESCRITA NOS MOMENTOS DE INTERVENÇÃO DOCENTE .....	<b>52</b>
4.2.1 Mapeando as Trajetórias de Aprendizagem da Escrita .....	52
4.2.2 Processo Interventivo .....	60
4.3 MEMÓRIA DA MEDIAÇÃO .....	69
4.4 MEDIAÇÃO DOCENTE NO CÁRCERE .....	72
4.5 DA NEGAÇÃO DA ESCRITA AO DESEJO DE ESCREVER .....	81
<b>5 MAIS UMA ESCRITA SOBRE O VIVIDO... ..</b>	<b>94</b>
REFERÊNCIAS.....	<b>99</b>

<b>APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE II - TRAÇANDO O SEU RETRATO.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE III - CARTA DA EDUCADORA.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE IV - PLANOS DE ESCRITA.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO II - MEMÓRIAS DE ESCRITA.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO III - RELEITURA DE SALVADOR DALI.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO IV - A BARATA MATILDE.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO V- MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO VI - A ESCRITA ALÉM DA SALA DE AULA.....</b>	<b>114</b>

## 1 INICIANDO A ESCRITA PARA FALAR DA ESCRITA

### 1.1 JUSTIFICATIVA

Ao assumir a turma de EJA Fase I na Colônia Agrícola Penal de Piraquara - PR em 2013, eu trazia na minha bagagem acadêmica e profissional a experiência do trabalho no Ensino Fundamental na EJA, desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Pela minha formação e história de vida, na qual leitura e escrita foram decisivas, adotei desde o início do magistério uma postura investigativa em relação aos processos referentes ao ato de ler e escrever. Nesse sentido, desenvolvi vários projetos e aprendi a refletir sobre a minha própria prática e a buscar com frequência o suporte teórico que me auxiliasse a compreender e mediar o processo da leitura e da escrita. Nessa última, tenho me dedicado com mais vigor, talvez por trazer a dimensão reveladora de um sujeito único, cuja singularidade caracteriza-se na escrita pelo modo como se apropria da língua para assumir, no texto, seu posicionamento.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional me apresentou uma realidade complexa e contraditória, na medida em que o espaço é marcado pela sujeição e assujeitamento.

Nesse espaço, a estrutura autoritária predispõe de forma coercitiva ao processo de despersonalização, o que se choca com os princípios de uma educação emancipatória. Além disso, o próprio fazer docente está submetido às regras de segurança, tanto em relação ao material utilizado quanto à realização da aula em si, que pode ser suspensa de acordo as necessidades da instituição. Assim é preciso conciliar as normas de segurança e todo o aparato institucional com uma proposta pedagógica que em essência deveria possibilitar a autonomia. Delineia-se, então, o grande conflito: nesse espaço de obediência irrestrita às regras, como autorizar os sujeitos subjugados a “dizerem a sua palavra”? Considerando que:

Dizer sua palavra [...] não é apenas dizer “bom-dia” ou seguir as prescrições dos que, com seu poder, comandam e exploram. Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 2011, p. 208).

Essa pergunta foi se intensificando à medida que eu ia adentrando esse espaço, identificando os discursos correntes, interpretando os mecanismos de “apagamento” do indivíduo e percebendo as histórias reais dos apenados por trás das máscaras utilizadas de acordo com cada contexto.

Aos primeiros dias de estranhamento sucederam-se a angústia e a busca de soluções. E foi essa busca que me impeliu a rascunhar as primeiras rotas de um trabalho de pesquisa que definitivamente não respondem a todas as perguntas, no entanto, identificaram-se movimentos e foram sinalizados caminhos para a construção de uma proposta de ensino da escrita como “arma e sonho”<sup>1</sup> no espaço prisional. Arma no sentido da luta e sonho como crença em uma educação libertadora que busca a construção do ser mais do sujeito, pois:

[...] se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

### 1.1.1 Trajetória docente como mobilização para a pesquisa

A escrita deste trabalho iniciou-se há muitos anos quando ingressei, em 1985, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como aluna de um curso supletivo<sup>2</sup> na cidade de Maricá/RJ. Ela se fez no desejo de contar: primeiro a minha história de filha de retirantes nordestinos que aprendeu a escrever em pedaços de papel de pão e depois a história de tantos outros e outras que, independentemente da faixa etária e da condição em que se encontram, ainda podem encontrar na aprendizagem da escrita a possibilidade de se fazerem ouvidos.

Assim, essa escrita é desejo. Desejo construído na falta, moldado na experiência e nas leituras, dilacerado pelas limitações, mas, acima de tudo, prenhe de perguntas e inquietações.

Certamente, nem todas as perguntas serão respondidas. Antes, gerarão outras perguntas visto que o objetivo maior da escrita é permitir um gesto de

---

<sup>1</sup>“Arma e sonho” (KRAMMER, 1993)

<sup>2</sup>Com a LDB 9394/96, a nomenclatura Ensino Supletivo passou para Educação de Jovens e Adultos por meio do Parecer CEB/CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasil, 2000.

interrupção, abrir espaço para a experiência. Não há garantia de certezas, mas, o processo na qual essa escrita se insere é por si só enriquecedor, pois a “escavação das vozes soterradas”<sup>3</sup> redime e liberta.

Escrever sobre a minha trajetória acadêmica exige-me inscrever minha história pessoal na história de um Brasil recente (início da década de 50) no qual a oferta de escolarização era precária. De acordo com Boaventura (2001) 55% da população brasileira, maior de 18 anos, era analfabeta até o início dos anos 50.

Exige-me também um olhar ao primeiro dia em que adentrei no espaço escolar como aluna da Educação de Jovens e Adultos. E ainda olhar para um passado mais distante: o início do meu processo de letramento, fora da instituição escolar, que foi conduzido por uma mulher sem escolarização que se fez leitora, escritora e professora de um bairro inteiro na baixada fluminense do Rio de Janeiro - minha avó.

Minha avó nos ensinou a ler em livros velhos doados por pessoas de mais posses que se encantavam com a escolinha pobre de bancos de madeira e cadernos de papel de pão costurados com barbante. Foi por meio das histórias que ela contava, oferecendo-nos o texto inteiro pleno de vida, grávido de intenções e emoções que ela nos fez leitores. Quatorze irmãos e centenas de outras crianças foram entregues alfabetizados à rede escolar pela vovó Aline que, sem formação acadêmica, era com certeza, uma educadora e, antes de tudo uma leitora apaixonada.

Concordo com Guimarães Rosa (1956): “a vida é texto, é história que se narra”, pois a educadora que sou começou sua formação naquele tempo. Somos sujeitos em construção, trazemos conosco as marcas do que vivemos.

Foi o amor às letras que me levou, anos mais tarde, ao Curso Supletivo da Escola Domício da Gama no município de Maricá como aluna de EJA e foi nesse lugar como aluna da EJA, que decidi ser educadora da EJA.

Essa decisão se pautava em duas ideias paradoxais: a bagagem de conhecimentos que eu tinha e que não cabia nos questionários e nos testes de múltipla escolha e todo o conteúdo sistematizado, classificado e dissecado que eu tinha que dar conta para conseguir a aprovação. Ingenuamente cheguei a pensar que não sabia nada. Como estratégia, utilizei a memória e alcancei sempre a média

---

<sup>3</sup>Termos utilizados por BENJAMIM (1987) em relação às histórias e memórias soterradas.

necessária para a aprovação mesmo sem compreender muito dos conteúdos, principalmente das áreas de exatas. Mesmo na disciplina de Português havia o desafio de saber a resposta que a professora queria. Desse embate nasceu o desejo de ser professora talvez para entender o processo, talvez, para ensinar diferente.

Em 1985, terminei o Ensino Supletivo e no ano seguinte ingressei no Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau. Nesse curso, meu grande tormento foi a disciplina de Didática que me exigia habilidades que eu não tinha: desenho, confecção de alfabetos coloridos e estilizados, jogos, quadro de pregas e toda a parafernália que o ensino da época considerava indispensável ao professor de séries iniciais. Eu, a menina que aprendera a ler ouvindo histórias, percebendo o encanto da narrativa ou a música da poesia nas palavras, agora me debatia aprendendo recursos de ensinar.

Em 1989, ao concluir o curso, mudei com a família para Guarapuava-PR, onde iniciei em 1991 o Curso de Letras Português-Inglês na Universidade do Centro Oeste. Ainda como estudante universitária comecei a trabalhar na Pré-Escola Bolinha de Neve como alfabetizadora, atividade em que permaneci até 1994.

Em 1998, mudei para Curitiba e iniciei minha atuação na Educação de Jovens e Adultos - Fase I no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, SESI – CIC, atualmente CEEBJA – CIC, obtendo a conclusão do Curso de Letras – Inglês em 2002, na Universidade Tuiuti do Paraná.

Durante todos os anos em que trabalhei com jovens e adultos, busquei orientar a minha prática pelo respeito às histórias de vida presentes na sala de aula e pela concepção de uma educação transformadora, pois era constantemente desafiada pelo diálogo travado entre a educanda de EJA que eu fora e a educadora que agora me construía, pois:

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga. Emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. [...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-a às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da Cultura (FREIRE, 2007, p. 49).

Considerando a heterogeneidade etária das turmas e os diferentes níveis de apropriação da língua escrita, além de seus percursos de escolarização,

desenvolvi várias abordagens metodológicas com o objetivo de um fazer pedagógico significativo.

Nesse sentido, apesar de trabalhar com as três áreas de conhecimentos da proposta curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Matemática, Português e Estudos das Ciências da Sociedade e da Natureza, sendo que me dediquei sempre com mais força à leitura e escrita, e já nesse momento enfatizava a questão da autoria, terminando sempre cada ano letivo com a produção de um livro com os textos produzidos.

No entanto, foi em 2013 ao adentrar no sistema prisional como professora da Fase I (anos iniciais do Ensino Fundamental) que a ideia de compreender melhor a constituição da autoria foi se corporificando na minha prática e me impondo um olhar mais atento a esse processo. Nesse espaço de silenciamento e povoado por sujeitos marcados pela autoria dos delitos, minha prática pedagógica trazia a escuta de outra autoria como seu principal recurso. Foi essa atitude de escuta que me permitiu desenvolver aos poucos uma relação de confiança, e, conseqüentemente criar espaço para a aprendizagem, pois:

[...] Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 52).

No entanto, muitas outras perguntas surgiram e era preciso buscar as respostas. Nesse espaço, as minhas certezas não cabiam e este vazio me fez querer saber, pois, de acordo com Freire (2002, p. 55): “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Ao assumir mais esse desafio da minha vida profissional: trabalhar com os educandos em privação de liberdade, eu acreditava na força da leitura e da escrita como instrumentos de humanização e considerava o educando em privação de liberdade também um sujeito de direitos. Ao acreditar nisso, reiterava a minha crença no humano e na sua capacidade de transformação, mas precisava traçar outras rotas e ampliar o olhar em busca de conhecimentos que me auxiliassem a compreender o espaço prisional, os sujeitos deste espaço e o processo da escrita

enquanto procedimento de autoria. E foi dessa necessidade que surgiu este trabalho de pesquisa.

## 1.2 PROBLEMA

Quais as contribuições de um processo de mediação docente para o desenvolvimento da escrita com autoria de mulheres em privação de liberdade, no Presídio Central Feminino de Piraquara?

Perguntas Norteadoras

Quais as bases teóricas do ensino da escrita na perspectiva da autoria?

Quais as possibilidades e limites de um projeto educativo de autoria com mulheres apenas espaço prisional?

Quais os encaminhamentos na adoção do ensino da escrita como um procedimento de autoria?

Como mediar o processo de apropriação do sistema linguístico e, ao mesmo tempo, possibilitar a autoria da palavra?

O que estes sujeitos sabem, podem e querem dizer?

Como a autoria se apresenta nos textos produzidos?

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Geral

Conhecer a contribuição da mediação docente no desenvolvimento da escrita com autoria de mulheres em privação de liberdade.

### 1.3.2 Específicos

- Identificar as bases teóricas do ensino da escrita como procedimento de autoria.

- Caracterizar o espaço prisional a luz dos documentos norteadores da Educação em prisões.

- Utilizar procedimentos metodológicos de apropriação do sistema da escrita formal na perspectiva de fortalecer a autoria no contexto do cárcere;

- Identificar e caracterizar os indícios de autoria na produção textual dos educandos privados de liberdade.

- Analisar as interferências da mediação docente na aprendizagem da escrita com autoria dos sujeitos privados de liberdade.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA DO TRABALHO

Na intenção de organizar e conduzir de forma mais apropriada a leitura deste texto, o mesmo foi organizado em cinco capítulos:

Na **Introdução** é apresentada a justificativa do trabalho, a trajetória docente da pesquisadora na sua relação como o objeto de pesquisa, o problema e as perguntas norteadoras a partir dos quais essa escrita se constituiu assim como os objetivos a que me proponho.

No Capítulo 2 **Fundamentação Teórica** – são situados os pressupostos teóricos o discurso da pesquisa se construiu. São revisitadas nesta parte do texto as concepções e teorias que analisam: educação, escrita, autoria e mediação docente no espaço prisional.

No Capítulo 3 **Metodologia** - é apresentada a justificativa da abordagem metodológica da Pesquisa-Ação utilizada neste trabalho, assim como a caracterização da população alvo e do *lôcus* da pesquisa. Descreve os procedimentos utilizados, os instrumentos de coleta de dados, as etapas e os dados da pesquisa. Apresenta também, o delineamento das categorias de análise que foram utilizadas para o estudo das produções escritas quanto à **autoria da escrita** das educandas, frente à **mediação docente**, na escola do contexto prisional.

No Capítulo 4 **Análise dos dados** - é descrito o conjunto de ações docentes, da avaliação diagnóstica aos procedimentos de aprendizagem da escrita, e também, a resposta dada por meio dos textos produzidos e ainda, como a mediação docente com vistas à construção de uma escrita com autoria pode despertar mesmo nas séries iniciais o desejo de escrever.

No Capítulo 5 **Considerações finais... Mais uma escrita do vivido** – são apresentadas algumas respostas ao problema de pesquisa, bem como às questões norteadoras e, também se evidencia a necessidade de uma mudança na concepção da aprendizagem da escrita considerando como única certeza que muitos outros desafios precisarão ser superados, na perspectiva da continuidade da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTANDO A ESCRITA NO DIÁLOGO COM OUTRAS ESCRITAS

### 2.1 O ESPAÇO PRISIONAL: QUE ESPAÇO É ESSE?

O espaço prisional caracteriza-se por sua intenção disciplinadora e punitiva cujas estratégias de ação induzem ao apagamento da individualidade.

A rotina diária, a vigilância constante, a rigidez dos horários são estratégias de controle que vão produzindo a desindividualização e forjando uma identidade mascarada pela submissão aos rituais da instituição. Para sobreviver no espaço prisional o sujeito aprende o discurso a ser dito e a mudar este discurso sempre que a necessidade exigir. Como proteção “o indivíduo assume posturas e discursos que dele se esperam, driblando valores e normas, usando máscaras, resistindo silenciosamente, buscando o confronto para sobreviver [...]” (ONOFRE, p. 18, 2007).

Essa função punitiva que constitui ainda hoje o cerne da instituição prisional está expressa na arquitetura dos espaços prisionais, o ambiente sombrio, a umidade nas paredes e no chão além da ausência total de privacidade até mesmo para as necessidades fisiológicas, são recursos cruéis para reforçar a necessidade da expiação do crime. Desse modo,

[...] as rotinas no interior das prisões se caracterizam em função de sua natureza punitiva, diluindo-se a sua perspectiva de instituição preventiva. A estrutura arquitetônica acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade (ONOFRE, 2013, p. 54).

O caráter disciplinador da instituição penal está expresso nos diversos procedimentos que vão desde a substituição do nome por um número de prontuário ou apelidos que “prendem” o sujeito ao seu delito como “ladrão”, entre outros. Assim, ainda que não se recorra de forma legalizada ao castigo físico como ocorria no século passado, o espaço prisional concentra a sua ação punitiva no corpo do apenado, pois:

[...] ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 2005, p.28).

A estrutura autoritária de controle do tempo aliada à rigidez da rotina subjuga o corpo e produz a despersonalização do indivíduo. Para sobreviver, o sujeito privado de liberdade precisa se adaptar e se apropriar da cultura carcerária.

No caso das mulheres, esse processo é ainda mais violento, pois é arrancado delas o direito às marcas de gênero. Em nome da segurança, lhes é negado o exercício da feminilidade pela imposição dos uniformes ou de roupas padronizadas além de não ser permitido em muitas unidades o uso de bijuterias ou maquiagem. Para elas, a negação da privacidade também é mais cruel devido às particularidades do ciclo menstrual, suas necessidades específicas de higiene, além dos transtornos hormonais que dele advém, uma vez que,

[...] essas mulheres sofrem toda sorte de desrespeito às suas especificidades (sexualidade, diversidade sexual e maternidade), que vão desde o encarceramento em presídios superlotados e a inadequação deles à realidade feminina, até a imposição de castigos não previstos pela legislação, tais como: a negação da feminilidade, o distanciamento da família e a submissão à falta de assistência à saúde, de acesso à justiça, oferta de trabalho e prática de educação (DRIGO, 2010 *apud* IRELAND, 2013, p. 113-136).

O controle do tempo, a constante vigilância e a ausência da privacidade produzem uma deformação da identidade anterior à prisão e conduz o sujeito subjugado ao ocultamento de suas singularidades e ao mesmo tempo à construção de uma nova identidade fruto deste processo de prisionalização, assim

[...] a prisão subjuga o detento ao comando de uma estrutura autoritária e de uma rígida rotina. O controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta, regulando todos os momentos de sua vida, o que os leva a assimilar em maior ou menor grau, a cultura carcerária. [...] Sua sobrevivência depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso são comuns em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participam e da própria escola (ONOFRE, p.18,19 – 2007).

Nesse cenário, quando ocorre a oferta da educação, também o docente se encontra assujeitado<sup>4</sup> às normas da instituição e, portanto, ao processo de prisionalização, pois, sofre a ação do controle sobre o seu tempo, sobre o material a ser utilizado nas aulas, a inconstância da liberação dos educandos, além dos efeitos

---

<sup>4</sup>Assujeitado para Possenti (2002) é o sujeito que não desenvolve o discurso próprio, é consumidor acrítico de outros discursos, sendo simplesmente assujeitado e influenciado ideologicamente.

impostos pelas configurações do próprio espaço: grades separando os alunos, instalações subterrâneas, umidade, entre outros.

É preciso que o educador esteja atento à influência conformativa deste espaço sobre a sua própria atuação e até sobre os objetivos da escola, sob pena de se tornar um agente reprodutor da discriminação e da exclusão. Assim, é preciso ver que:

[...] as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação subjugando os indivíduos punidos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Nesse contexto, pensar um projeto educativo para o ensino da escrita na perspectiva da autoria exige primeiro, o reconhecimento deste espaço em suas múltiplas contradições e, segundo, disponibilidade para trabalhar de forma intensa com a pequena margem de autonomia outorgada ao docente pela instituição prisional. Trata-se de um embate, pois,

[...] nesse espaço, a reabilitação requer a anulação do ser e não um empreendimento próprio para a sua formação como sujeito, tendo sua primazia centrada na aceitação da situação, e estando, portanto, as possibilidades de mudança fora de seu alcance. A educação, por seu lado, almeja a formação dos sujeitos, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual (ONOFRE, 2009, p. 02).

Assim, pensar na escola como espaço de diálogo e assegurar o direito à palavra a quem é exigido obediência constitui-se em travar uma batalha desigual para qual é preciso coragem e crença na vocação ontológica do homem para o ser mais, considerando que a escola pode se constituir em um espaço que promova:

[...] o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 360).

Desse modo, a escola na prisão exige do educador, além do compromisso inerente ao seu fazer, uma percepção acurada das relações de poder que ali se estabelecem assim como das possibilidades de diálogo e de construção do sentido para os sujeitos envolvidos. É necessário compreender que falar de sentido e de diálogo na escola da prisão é afirmar a especificidade e as contradições deste espaço, o que

[...] significa ter coragem para falar de liberdade onde a disciplina e a submissão impera; é falar de autonomia onde não são os presos que determinam sua rotina; é falar de esperança quando o tempo é marcado por pesadelos; é o lugar da ética contra toda uma estrutura de violência e corrupção; e por fim é falar de boniteza (sobre a estética) onde as tintas perderam suas cores (LEME, 2007, p.147).

Nessa complexa trama de relações de contraditórios discursos e de poderes que se entrecruzam, o tempo emerge como outro paradoxo do cativo. O constante controle do tempo cronometrado e dividido, o tempo da pena, o tempo da remição, o tempo da escola, o tempo antes do ingresso na prisão, o tempo na prisão, o tempo depois da prisão. O significado das lembranças, dos projetos de futuro, o planejamento das ações cotidianas. Como tantos tempos podem ser conciliados? Além disto,

[...] como conciliar a angústia da finitude (para a qual concorre uma noção de tempo voraz, o tempo que não para) com o desejo mesmo de sua passagem, pois só ele fará sair pela porta da frente rumo à liberdade? Todos os valores momentaneamente se imbricam: a vida, a juventude, a liberdade, os projetos. Para quem tem 30 anos e vai cumprir outros 30, desejar que o tempo passe é desejar que a velhice chegue (HASSEN, 1999, p. 154 *apud* LEME, 2007, p. 148).

### 2.1.1 Cárcere: o *Lócus* da Ação Educativa do ato de escrever

As prisões como espaço de reclusão têm início a partir do final do século XVI. No entanto, somente em fins do século XVII é que se torna habitual. Essa prática começou a receber críticas frequentes no século XX quando se passou a questionar os supostos benefícios da reclusão.

No Brasil, é a partir de 1990 que a pena de prisão deixa de ser, em conformidade com a legislação, o centro do sistema punitivo. Nesse contexto, são

criadas várias penas alternativas de acordo com a gravidade do delito. Todavia, essas penas ainda são pouco aplicadas, utilizando-se via de regra, a reclusão, conforme apontam estudos acadêmicos da área de Direito.

Os anos finais do século XX trouxeram também o debate sobre o direito à educação dos sujeitos privados de liberdade e, em 2011 incluiu-se na Lei de Execução Penal de 1984, a remição da pena também por estudo. A Lei n. 12.433, no Art.126 prescreve que:

O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: 01 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – dividida, no mínimo em 03 (três) dias (BRASIL, 1984).

Em 2012, após um aumento de 61% em seis anos, os dados do Sistema de Informação Penitenciária apresentavam um total aproximado de 513 mil pessoas encarceradas no Brasil. Os dados levantados no Sistema Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (2014) registram uma população de 622.202 pessoas em privação de liberdade. Este aumento vem acarretando a precarização dos espaços prisionais, o que de certa maneira, inviabiliza ou, pelo menos dificulta, o projeto de escolarização proposto na Lei de Execução Penal.

A organização física dos espaços prisionais no Brasil é atualmente regulamentada pelas diretrizes do Ministério da Justiça, instituídas em 1994, com o objetivo de uniformizar os edifícios destinados a este fim. Nesse sentido, salvaguardando-se algumas diferenças relativas à idade da construção ou necessidade específica pontual, esses prédios reforçam as premissas do isolamento do apenado e da vigilância constante por meio da separação física através de muros e da impossibilidade de observação do entorno e das estratégias de controle. Assim, se efetiva a separação do condenado, a ruptura “do condenado em relação ao mundo exterior, a tudo o que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram” (FOCAULT, 1999, p. 199).

Nesse espaço marcado pela intenção do isolamento se instaura também a organização e o controle do tempo do apenado por meio da imposição de uma rotina

de atividades sistemáticas e cronometradas. Desse modo mais que em qualquer outro espaço da sociedade a prisão impõe o seu domínio sobre o tempo numa perspectiva de disciplinarização constante do sujeito (FOCAULT, 1999).

Nesse contexto, pensar um projeto educativo com vistas à emancipação do sujeito significa aceitar o desafio de conciliar e ao mesmo tempo desafiar. Conciliar normas de segurança, que a rigor, se embasam no silenciamento e na aceitação tácita com o desenvolvimento do pensamento crítico. E é preciso desafiar na perspectiva de acreditar que apesar da “desindividualização” imposta ao sujeito pelo aprisionamento, é justamente o seu caráter único que o salva, pois “essa parte da pessoa humana, precisamente por depender tão essencialmente da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade alheia, é a mais difícil de destruir e, quando destruída, é a mais fácil de restaurar” (ARENDDT, 1989, p. 504).

Acreditando nessa premissa, é preciso ainda, atentar para os acordos, identificar as relações de poder que se estabelecem dentro do grupo, na própria sala de aula e distribuir espaços de fala com cuidado. Administrar a desesperança do grupo no sentido de aceitá-la como legítima e, ao mesmo tempo, possibilitar a vivência da esperança. Nesse contexto delinea-se, então, o problema da pesquisa: Como mediar o processo de aquisição do código escrito de modo a autorizar estes sujeitos subjugados a dizer a “sua palavra”?

De modo geral, as penitenciárias no Paraná apresentam os mesmos traços arquitetônicos que caracterizavam as penitenciárias do século passado. São prédios sombrios de ambiente hostil, cinzento e frio. Destacam – se os muros altos, as trancas, portões pesados, celas apertadas e uma rotina pautada no reforço do sentimento de punição que a sociedade atribui aos que transgrediram as normas de condutas sociais.

O senso comum defende ainda hoje a ideia de infligir àqueles que cometem alguma transgressão contra a sociedade o sofrimento da pena como ato capaz de expurgar a culpa pelo delito cometido. Imprimir ao corpo do condenado o sofrimento causado por ele era a concepção na qual se baseava o suplício penal no século XVIII. Era preciso,

[...] em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos: desde a decapitação — que

reduz todos os sofrimentos a um só gesto e num só instante: o grau zero do suplício — até o esquartejamento que os leva quase ao infinito, através do enforcamento, da fogueira e da roda, na qual se agoniza muito tempo; a morte suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em “mil mortes” e obtendo, antes de cessar a existência, *the most exquisite agonies* (FOCAULT, 2005, p.34).

Com o nascimento da prisão desloca-se a punição centrada no suplício físico para a vigilância constante do sujeito recluso. No sentido penal, a prisão constitui instrumento coercitivo estatal decorrente da aplicação de uma sanção penal transitada em julgado. E no sentido processual, a prisão constitui instrumento cautelar de que se vale o juiz no processo para impedir novos delitos pelo acusado, aplicar a sanção penal ou para evitar a fuga do processado, além de outros motivos e circunstâncias ocorrentes em cada caso concreto (AMARAL *apud* CANTO, 2000).

Por ser um local de repressão ao crime, apresenta um conjunto de regras e normas como forma de coerção para produção de sujeitos dóceis e úteis. O poder disciplinar utiliza práticas de aviltamentos para ajustar o cotidiano e demonstrar a hierarquia interna vigente, pois sendo:

A prisão como instituição total é organizada para proteger a sociedade contra perigos intencionais, tendo como foco principal a disciplina, a punição e manutenção da segurança, sendo caracterizada por uma rotina institucionalizada e massificada, muitas vezes, considerada e definida como um local de residência e trabalho (JULIÃO *et al.*, 2013, p. 77).

## 2.2 ESCRITA: SUJEITO E AUTORIA

Escrever sobre autoria em meio a tantas autorias, é como traçar uma rota utilizando as marcas e indícios que outros deixaram. É como “cavoucar”<sup>5</sup> pistas de um tesouro escondido que não se sabe na verdade o que é. Escreve-se e enquanto se escreve se percebe a si e percebendo-se se encontra, pois, para “escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós” (LISPECTOR, 1975, pp. XV e XVI).

Mesmo considerando os objetivos específicos a que se propõe este trabalho, pressente-se que há mais. A mão que escreve obedece ao desejo de fazer uma marca, de se inscrever numa história que é única, mas que também é dos outros.

---

<sup>5</sup> *Cavoucar*, termo utilizado por Benjamin (1984) no sentido de procurar minuciosamente, ressaltando a ação.

Daqueles de quem se pretende falar, daqueles a quem se recorre para validar a voz e até daqueles que discordarão dela.

É nessa tensão individualidade x pluralidade que se constrói uma autoria para falar da autoria. De acordo com Bakhtin (1992), o sujeito se constitui numa relação dialógica com a linguagem, com a sociedade e com o outro, e nessa relação não se intenta, nesta pesquisa, a formulação de um conceito e menos ainda de uma verdade, mas sim se objetiva explicitar uma forma diferente de perceber o que já foi visto, um jeito novo de dizer o que já foi dito.

Nos estudos da linguagem, encontra-se a questão da autoria em vários autores. A autoria está relacionada à discursividade e, nesse sentido, o termo abrange a ideia de textos fundadores, ou seja, textos que originam um discurso, e assim o autor, podem ser conceituados como “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1999, p.26).

Ao se compreender a autoria como uma função relaciona-se obra e autor e assim só haverá um autor se existe uma obra efetivamente associada a esse autor. Partindo dessa premissa, o autor então é constituído a partir da identificação de um conjunto de textos atribuídos a ele e cuja unidade permite a caracterização de uma obra. Dessa forma, diferencia-se escritor de autor:

O nome de autor não está situado no estado cível dos homens nem na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular. [...] A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 1992, p. 46).

Essa noção de autoria identifica “os discursos fundadores de discursividade”, ou seja, aqueles que produzem “a possibilidade e a regra de produção de outros textos”.

A concepção de autoria e de linguagem que este trabalho pretende discutir se ancora nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) considerando que a sua análise do papel do autor sinaliza as relações entre o mundo, o autor e o leitor. Assim, ele atribui ao autor a função de conectar sua produção ao contexto em que vive, pois ao criar ele o faz a partir do que sente e acredita.

O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença (BAKTHIN, 2003, p. 399).

É no todo de um texto, discurso verbal ou criação estética que a autoria se presentifica. É na fusão forma/contéudo que se pode encontrar o autor em sua inteireza e inacabamento: amálgama de história, vísceras e alma.

Nesse instante do acontecer criativo é que o autor emerge e assim “ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com os elementos desse acontecimento e por isso, sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKTHIN, 2003, p.176). Dessa forma,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, e, reacentuamos (BAKTHIN, 2003, p. 294/95).

Na linguagem escrita ocorre um processo de abstração que exige certo domínio das relações tempo/espaco (locutor/interlocutor) e dos recursos linguísticos adequados à comunicação que variam de acordo com o tema, finalidade, contexto, interlocutor, suporte, esfera de circulação, entre outros).

Assim, outro conceito que auxilia na compreensão da autoria segundo Bakthin (2003), é o conceito de *exotopia*. Ao se considerar a alteridade na constituição da produção de enunciados, reafirma-se também, a relação dialógica entre os discursos que se cruzam e que mesmo embebidos uns dos outros trazem os traços singulares de um evento irrepitível, para tanto, é preciso considerar que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e à minha frente, nossos horizontes concretos tais como são efetivamente vividos por nós dois não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...] (BAKTHIN, 2003, p. 21).

O processo da escrita é por si só um exercício de exotopia, pois, permite ao sujeito a visualização do seu discurso. Ao escrever, torna-se possível ver de fora o que se disse. A palavra dita é fluida, impossível de ser recolhida. A palavra escrita está disponível à leitura, pode ser apagada, reescrita. Esta condição de enunciação, embora também traga em si indícios de uma forma única de ver o mundo ou a si mesmo, traz também as marcas de outros discursos, os ecos de outras vozes, pois:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 2010, p.101).

Também na escrita, a enunciação que se dá por meio da interação, da compreensão ativa entrelaça-se a outros enunciados, nega, afirma, discorda, reafirma. O ser humano se historiciza por meio da experiência da linguagem, é por meio dela que ele se inaugura e se presentifica em sua dupla natureza: individual e social, assim:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010 p.111).

É nesta dimensão de inacabamento e construção recíproca que o sujeito vai se apropriando das formas do dizer e ao mesmo tempo atribuindo sentido ao mundo. Assim, a linguagem fundada numa situação histórica, social e concreta se atualiza a cada novo enunciado e se reinventa em um processo dialógico.

Ao se considerar que os sujeitos se constituem na interação com os outros e que a língua não é estática, mas sim, dinâmica e inacabada, define-se também que é dessa interação que se forma a sua consciência e a sua visão de mundo.

De acordo com Geraldi (1984), a língua é um processo interlocutivo na atividade de linguagem, que a (re) constrói produzindo novos sentidos, pois a orientação da palavra está

[...] em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (BAKHTIN, 2010, p.117).

Nesse sentido, o papel do “outro” é contribuir na constituição e apreensão do sentido, considerando que cada discurso traz em si outros discursos, vozes diversas que ao se manifestarem concretizam o ato conversacional e instauram o diálogo, que mesmo sem a expressão oral se institui em pensamento, pois:

Toda palavra serve de expressão *a um* em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2010, p.117).

A palavra em si não é portadora da significação. Esta decorre de um movimento dialógico entre autor e leitor. No momento da produção, a escolha do autor sobre o conteúdo e a sua forma é, por si só, uma resposta e é o leitor que a partir de seu repertório discursivo faz o seu recorte interpretativo e atribui sentido ao texto. O texto nunca é completo, portanto não prescinde do conhecimento do leitor que, lançando mão de seus conhecimentos prévios dá ao texto o seu acabamento, pois:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações (BAKHTIN, 2010, p.110).

Assim, o autor pode ser compreendido como algo que permeia a produção, mas, não se fixa nela. Ou seja, na escrita, o autor como entidade suspensa à criação organiza o ato, delibera sobre ele e embebido dele assume o lugar do sujeito.

Embora necessária, a incursão teórica ao conceito de autoria, para embasar o objeto de estudo a que se propõe a pesquisa em tela, este conceito aqui se restringe ao processo de aquisição da escrita como procedimento de autoria no contexto da educação em prisões. Assim, este enfoque obriga a ressignificar a noção de autoria de forma a que possa dar conta dos traços singulares presentes nas produções textuais dos educandos/sujeitos, visto que essas não se assemelham a obras literárias e nem constituem discursividades produtoras de outros discursos.

Desse modo, o conceito de autoria assumido neste trabalho diz respeito ao ato do escrevente de assumir uma posição enunciativa e ao mesmo tempo definir as estratégias do como dizer, ou como afirma Possenti (2001): um “efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”.

Assim, é preciso ver de outro jeito a autoria, concentrar o olhar nos aspectos da singularidade como traço único, no jeito específico do indivíduo de perceber a realidade ou, no dizer de Possenti (2000), identificar os “indícios de autoria”.

Para este fim é preciso buscar no texto escrito as marcas do sujeito impressas no texto pela forma como ele vê o mundo e como se vê nele, ou seja, a sua identidade.

E qual o sentido dessa busca no contexto escolar, e mais especificamente, no contexto da educação em prisões?

É preciso, em primeiro lugar, assumir a escola como lugar de construção da autonomia e da validação do sujeito e assim pensar a prática escrita como um procedimento de autoria. Sendo assim, a escrita passa a ser pensada,

[...] para além de sua função exclusivamente instrumental, [...] como um objeto de estudo que carrega em si traços, marcas e rastros de um sujeito autor atravessado por seu inconsciente e seu desejo, os quais imprimem no texto escrito a autoria ou a assinatura desse sujeito-autor (AGUIAR, 2010, p.18).

Considerando o ato de se inserir no mundo pela escrita como a criação de uma obra é possível identificar desde as primeiras tentativas de escrita um sujeito e o seu ato criador pelos pequenos movimentos que ele opera na tessitura do texto. A escolha de vocábulos, a organização sintática do seu dizer e o próprio tema trazem indícios de uma singularidade, marcas subjetivas de uma autoria.

No entanto, como pensar em autoria em um contexto tão adverso, como o da instituição prisional, no qual o silenciamento é regra de sobrevivência e mais ainda no qual os sujeitos estão ainda descobrindo as complexas relações do sistema da escrita?

Não seria ousadia pensar em autoria para sujeitos aos quais de um modo geral a sociedade nega, entre outros direitos, o direito à educação reafirmando a concepção punitiva do encarceramento?

É possível pensar numa autoria enquanto marca de si mesmo, para sujeitos marcados pela autoria do crime, em um espaço de privação de liberdade?

Ao resgatar sua marca pessoal, o traço singular de sua humanidade, talvez possamos não regenerar no sentido da conversão religiosa, mas regenerar no sentido de revivificar, de refortalecer o poder intrínseco que habita cada ser humano independente de sua classe social e das trajetórias de sua vida. É essa autoria como empoderamento do humano que o ensino da escrita pode possibilitar.

Sendo assim, é urgente que o ensino da escrita na instituição prisional, principalmente na fase inicial da alfabetização seja compreendido como um ato de amor, mas, sobretudo, um ato político que valorize:

[...] a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiência, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 103).

Assumindo essa concepção de autoria, o presente trabalho pretende analisar como o ensino da escrita pode se constituir em um procedimento de autoria desde o início do processo de aprendizagem da escrita na medida em que possibilita ao sujeito escrevente se reconhecer na estética do ato como autor.

### 2.3 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

A mediação com base em Vygotsky (1988) pode ser conceituada como um processo interventivo de um determinado elemento na relação do ser humano com o

mundo, assim a atividade do homem no mundo está inserida em um sistema de relações em contínuo movimento entre o universo objetivo e subjetivo.

A ação mediadora ao atuar na relação homem/mundo torna mais complexa essa relação na medida em que mobiliza as funções psicológicas superiores possibilitando a ação concreta e intencional do homem no mundo, pois:

[...] [o] uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica **superior**, ou **comportamento superior** com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1993, p. 73).

No entanto, muito além do sentido genérico de relacionar ou de servir de passagem, a mediação pedagógica precisa ser considerada em seu sentido dialético como o processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas (LOPES, 1999, p. 210).

A mediação docente precisa ir ao encontro do aprendente consciente de que, aprender é a vocação ontológica do ser humano e, além disto, que não é a escola o único espaço onde a aprendizagem se realiza, embora ela seja por excelência um espaço de aprendizagens.

Nesse sentido, a ação docente precisa estar centrada na significação a ser produzida na relação com o saber pela transmissão de um patrimônio humano acumulado e ao qual o educando tem direito de acessar, pois a educação é:

[...] indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo de aprender); o resultado do processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades intimamente articuladas (CHARLOT, 2013, p.178).

Ainda, de acordo com Charlot (2000), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (p. 78, grifo do autor). Assim, no espaço prisional, mais que em

qualquer outro espaço, é imperioso “escavar”<sup>6</sup> possibilidades de sentido para os saberes a serem apresentados.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume, além das especificidades que lhe são inerentes, a função de porta voz de um mundo do qual esses sujeitos estão apartados e, ao mesmo tempo, a função de conectar três dimensões de saber: o que eles sabiam e conheciam antes da prisão, o que eles sabem e vivenciam na prisão e o que eles não aprenderam e/ou não sabem e desejam saber. Somente a partir da ligação entre essas dimensões é possível promover a aprendizagem significativa na medida em que esse processo de aprender se pauta na construção de si mesmo enquanto sujeito (CHARLOT, 2000).

Em relação ao desejo de aprender, é preciso considerar primeiro o espaço prisional com toda a sua carga de “faltas” que lhe é própria: falta de privacidade, de atendimento médico, de condições básicas de higiene, enfim de validação da condição humana. Nesse vácuo onde os desejos imediatos são físicos, palpáveis, insignificantes para quem não vive a falta, o discurso pedagógico sobre a necessidade de aprender soa falso: perde-se no vazio. É preciso, então, uma abordagem menos pedagógica no sentido de ensinar. É preciso ver e escutar: acolher e reconhecer esse espaço como parte real da sociedade em que vivemos.

Somente a partir dessa postura de acolhimento e reconhecimento será possível traçar as rotas de aprendizagem. Os sujeitos validados em sua essência poderão ser agora mobilizados a aprender,

[...] para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para Charlot (2000), mobilizar significa pôr recursos em movimento, reunir forças para colocar a si próprio como recurso. É esse movimento interno que a ação docente precisa provocar no ensino da escrita e para isso é necessário, primeiro que o educador identifique no texto produzido os sinais autorais, ou seja, os movimentos

---

<sup>6</sup>Escavar, termo usado por Benjamin (2004, p.219) remete à ideia de procurar no sentido arqueológico.

do autor, sejam estes no posicionamento responsivo, sejam nas peculiaridades da forma de dizer. Além de identificar, é preciso reconhecer junto ao educando sua autoria e dessa forma validar sua produção.

A aprendizagem da escrita é uma aprendizagem da história da humanidade e para que ocorra por meio da escrita a constituição de um sujeito autor é preciso considerar as diversas relações entre o sujeito e seu meio. Na relação com o saber da escrita enquanto processo, a mediação docente, além da ação interventiva que lhe é inerente atua também, via de regra, como discurso autorizador do que pode ou não pode ser dito. O próprio espaço escolar como expoente social e disciplinador induz o educando à reprodução dos discursos vigentes e, portanto, ao ocultamento do sujeito, pois este espaço, se constituiu historicamente como um espaço de controle, visto que

[...] a exigência da distribuição das classes em fileiras, com alunos em ordem e uniformizados tem como objetivo garantir a obediência dos alunos, e uma melhor utilização do tempo. Cria espaços funcionais e hierárquicos, "(...) trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma 'ordem'" (FOUCAULT, 2005, p. 135).

Esse assujeitamento do educando ao modelo escolar e a aquiescência do educador nesse jogo de interesses (o educando diz o que a escola quer ouvir) tem produzido gerações inaptas ao exercício de uma escrita autoral, ou seja, a escola tem ensinado a escrever para ela mesma. "Ao descaracterizar o aluno, impossibilita o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola" (GERALDI, 1984, p. 122).

Assim, o desafio é possibilitar a experiência da escrita enquanto instrumento de organização do conhecimento, expressão da compreensão de si e do mundo, muito além da finalidade avaliativa. O desafio é promover a linguagem em suas múltiplas formas, considerando que:

[...] a sala de aula é um texto e lá entrarão diariamente em diálogo os demais textos: professor, aluno, ambiente, tempo, espaço etc. Os sujeitos interlocutores negociam os sentidos nesse espaço educativo e como textos potenciais se comunicam e se expressam mostrando sua posição no mundo. O sujeito é constituído na e pela linguagem. Quando se enuncia, enuncia-se sempre em direção a um "tu", mesmo que o diálogo seja interior (consciência), consigo mesmo (BOENO, 2013, p.148).

Sobre o processo da escrita, Geraldi (1991, p.160) enfatiza que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” Dessa forma, o autor salienta a importância das condições de produção “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base do trabalho pedagógico com a escrita e, assim, estabelece pressupostos para uma mediação dialógica no ensino e aprendizagem da escrita considerando a perspectiva do sujeito que se colocando no texto se emancipa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 308), “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)”. Assim, escrever é um ato de autoria visto que é exigido daquele que escreve uma tomada de decisões sobre o que e como dizer. Nesse contexto, considerando a urgência do processo educativo no espaço da prisão e ainda mais a urgência da inserção do apenado não alfabetizado ou precariamente alfabetizado no acesso aos bens culturais da sociedade letrada, cabe ao professor ensinar procedimentos de autoria, ou seja, possibilitar ao aluno, além da autonomia, um repertório linguístico, capaz de permitir a comunicação desejada e assim constituir-se protagonista na cena do mundo.

A partir dessa ótica, além de possibilitar a apropriação das regras da variedade linguística padrão, o professor torna-se o mediador entre o aluno e a cultura letrada na qual se insere. Conforme Schwartz (2012, p.160), “[...] a intervenção do professor precisa ir ao encontro dos saberes já construídos dos alunos, ou seja, a proposta didática precisa ficar na intersecção entre o possível e o difícil”. Portanto, a mediação docente necessita ser orientada pela percepção do momento adequado para acolher ou confrontar, aceitar ou questionar. No processo de aquisição da escrita, na perspectiva de uma relação co-autoral entre educando e educador é este quem define a correção a ser feita e em que profundidade, pois o erro tido como hipótese não obstaculiza o processo, mas sinaliza a trajetória percorrida e a que precisa ser feita (LUCKESI, 2011).

Uma proposta de ensino da língua materna pautado na perspectiva sociolinguística passa necessariamente pelo respeito ao repertório linguístico e cultural dos alunos e não pode prescindir do compromisso político de expandir este repertório para tornar o aluno partícipe nas esferas sociais em que transite e (na expectativa da reinserção) naquelas em que irá transitar. Para isso, é fundamental possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais oportunizando o uso da língua

em diferentes contextos e assim desafiá-lo a se posicionar diante de conflitos éticos e políticos da sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que o fato de os alunos não estarem alfabetizados não pode se constituir em impedimento para a implementação dessa proposta. A aquisição do código nas relações biunívocas e arbitrárias do sistema da escrita não pode ser apartada da dimensão discursiva da língua, ou seja, enquanto se ensina a grafar as palavras se propõe o debate sobre o seu valor (posição e importância individual e coletiva) na teia dos discursos na qual nos inserimos como sociedade.

O ato de escrita pode ser concebido como a oportunidade que um sujeito tem de representar sua visão de mundo em uma prática social de comunicação socialmente reconhecida. É no exercício dessa autoria – a busca do conteúdo e da forma, o que e como dizer – que é possível construir a autonomia do pensamento.

De acordo com Klein (2003), a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e envolve tanto a aquisição do sistema alfabético/ortográfico, ou seja, a decodificação de um código quanto a compreensão e o uso da língua escrita nas práticas sociais, ocupando assim uma posição central nas diversas áreas do conhecimento.

Compreender essa complexidade é o primeiro passo para a definição de estratégias que promovam na sala de aula a experiência da escrita como forma de materializar a palavra e a sua posição discursiva.

Um projeto de apropriação da escrita que considere essa complexidade requer pesquisa e planejamento específicos, além de avaliação contínua e respeito à alteridade. Produzir um texto exige do escritor conteúdo, posicionamento e finalidade. O educando da EJA mesmo em um espaço de privação de liberdade tem muito a dizer, e a quem dizer. O que a escola precisa trabalhar é o como dizer. Da intenção à forma existe um caminho, um processo cognitivo, que na escrita passa pela aquisição do código escrito e por uma série de decisões sobre a escolha dos vocábulos e dos recursos linguísticos necessários à materialização da ideia. Nesse processo é fundamental que o professor oriente sua prática no sentido de desenvolver a autonomia do pensar considerando que ensinar a escrever é possibilitar ao aluno “dizer a sua palavra”, ou seja, ensinar a escrever textos é ensinar procedimentos de autoria enquanto, ao mesmo tempo, se possibilita a ampliação de vocabulário e apropriação da norma padrão.

Para assumir sua condição de sujeito, o homem precisa aprender a dizer a sua palavra. Paulo Freire (1987, p. 13) afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. Este é o sentido da escrita que deve nortear as práticas de ensino da língua materna: ensinar a escrever para ser e estar no mundo (mesmo atrás das grades), para se fazer ver e ouvir, para participar, atuar, concordar, discordar.

Considerando a dimensão do posicionamento inerente ao ato de escrever, o professor é o responsável por garantir em sala de aula o respeito à diversidade de opinião e deve abrir espaços para a expressão das diferentes visões de mundo a respeito dos múltiplos conflitos do mundo contemporâneo. Apenas em um espaço dialógico sem os entraves do preconceito e dos dogmas, o sujeito aprendente se sentirá autorizado a dizer sua palavra, o que sente, vê e pensa. Nesse sentido, o debate, a troca de experiências, a palavra falada deve preceder à palavra escrita, fortalecendo-se no diálogo, explicitando suas intenções e desenhando a si mesma como um projeto de escrita.

Se a prática da produção escrita apenas para avaliação do professor já é por si só vazia quando se trata de crianças, o que dizer dessa prática com jovens e adultos apenados, sujeitos silenciados numa sociedade excludente na qual os diferentes gêneros textuais circulam, entrelaçam-se, reproduzem-se, permeando decisões e exigindo respostas.

Para um trabalho efetivo de autoria com os educandos adultos também no espaço prisional, é preciso planejar a escrita a partir das situações cotidianas e de temas contemporâneos e significativos para os alunos. É preciso dar vez e voz aos educandos para que expressem suas opiniões, reivindicações, perguntas, respostas, dúvidas e angústias. Ao professor, cabe pesquisar formatos, estabelecer pontes de acesso, sugerir formas de dizer, orientar e encaminhar.

No entanto, essa postura esbarra na própria estrutura do sistema prisional que pelo seu caráter de “desindividualização” dos sujeitos inviabiliza diversos procedimentos e atitudes e promove o assujeitamento. Tal assujeitamento advém da condição de submissão imposta pela própria dinâmica carcerária e consiste no imperativo da exclusão do direito de se ter vez e voz, ser ouvido e respeitado. Neste jogo de poder, o detento precisa se amoldar para servir ao funcionamento da instituição prisional, conforme analisa Foucault (2005, p. 118) “[é] dócil um corpo que

pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Considerando que a educação nas prisões ainda é vista como um benefício e não como um direito, amplia-se o desafio à implementação de um projeto educativo de emancipação dos sujeitos, de acordo com Freire (1996, p. 10), “capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que constatarem, avaliam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido”.

No entanto, apesar dos limites impostos, não é possível abrir mão – no exercício da docência – de fazer da ação pedagógica o espaço para “uma reconciliação individual com o ato de aprender” (MAEYER, 2006, p. 28), no qual seja considerada a identidade única do sujeito.

Nesse contexto, a escrita assume outra possibilidade: mostrar uma autoria para além do delito. Revelar um indivíduo com histórias, memórias, sentimentos e aprendizagens. Uma vida anterior à prisão, refletida no presente ou projetada para o futuro. O aluno jovem ou adulto apenado traz como sujeito histórico de seu tempo, uma bagagem de experiências diversas e cabe ao professor ajudá-lo a ver. Ver, aqui, implica tomar para si, atribuir sentidos, desvelar.

Dessa forma, considerando o *lócus* da educação na prisão em seus múltiplos conflitos, e, além disto, a enorme teia dos discursos contraditórios que permeiam as atribuições e finalidades do sistema prisional é preciso eleger como ponto de partida a crença no direito humano de transformação, mesmo que não seja possível definir com exatidão o ponto de chegada, pois “[a] prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos de dignidade, respeito e educação” (MAYER, 2006, p. 21).

Entendendo a educação no contexto prisional como uma proposta política de possibilidade humanizadora, é preciso investir em um projeto pedagógico que valorize a singularidade criadora em sua dimensão humana, ou seja, um fazer docente que auxilie o educando encarcerado a abandonar a condição de espectador reduzido ao seu aspecto biológico para se empoderar enquanto sujeito capaz de intervir no mundo, pois:

[...] entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2007, p.47).

## 2.4 DO SILENCIAMENTO DO PODER OPRESSOR À VOZ DO OPRIMIDO

A docência na Educação de jovens e Adultos exige do educador experienciar diferentes organizações do trabalho pedagógico, considerando as especificidades e a heterogeneização tanto etária quanto de níveis de letramento. Esta diversidade propicia o trabalho de forma interdisciplinar e o estabelecimento da significação entre o conhecimento construído historicamente construído e os diversos saberes e necessidades dos educandos.

No entanto, o espaço prisional exige uma leitura ainda mais aprofundada tanto das relações de poder que ali se instituem, como também do dilaceramento moral de homens e mulheres que anteriormente marcados pela exclusão desde a mais tenra infância são outra vez excluídos e culpabilizados. Além disso, a sujeição de ambos (educando e educadora) aos ritos institucionais parece inicialmente inviabilizar uma proposta de educação na perspectiva da emancipação de acordo com os pressupostos freireanos.

Nesta pesquisa, foi necessário, assim, compreender o processo, identificar as "brechas"<sup>7</sup> e ampliar algumas possibilidades, mesmo correndo alguns riscos, pois como docente é preciso assumir uma posição, considerando que:

[...] a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância (FREIRE, 1996).

---

<sup>7</sup>Brecha, no sentido bíblico de intercessão (Ezequiel, 22:30). Aqui significa adentrar os problemas, as faltas, o discurso opressor, para estabelecer possibilidades de ouvir as vozes silenciadas.

O compromisso a ser assumido pelo docente é tornar a sala de aula um espaço privilegiado para a experiência do sujeito na linguagem. Assim, a tarefa do educador é convocar para a assunção de si mesmo pela palavra, é permitir e assegurar que a história das enunciações não seja interrompida, mas sim reinventada na fala e na escrita frente às novas demandas do cotidiano.

Ao assumir a concepção de linguagem enquanto prática discursiva das esferas sociais e na perspectiva de um trabalho com a escrita pautado na autoria o encaminhamento metodológico docente requer a exploração dos gêneros discursivos pela possibilidade de colocar o sujeito em condições de compreender e responder às diferentes situações comunicativas.

Para tanto, é fundamental em primeiro lugar proceder a uma avaliação diagnóstica do espaço enquanto lugar do discurso no sentido de identificar as diferentes práticas discursivas que nele se operam e a partir daí promover a atitude responsiva em relação aos sujeitos por meio da mediação dos diálogos estabelecidos.

Identificar os elementos constitutivos da cultura e também as relações de poder que interagem em uma comunidade é fundamental para mapear as rotas do discurso e traçar as linhas de ações didáticas mais significativas com vistas ao trabalho com a linguagem.

Sendo a instituição escolar um ambiente de comunicação por excelência, nela ocorrem inúmeras situações de produção e de recepção de discursos, na qual educando e educador interagem como leitor e/ou produtor desses gêneros.

Em sua obra, Bakhtin (2003) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, pode-se compreender que os gêneros do discurso são formas de dizer organizadas e reconhecidas por sua forma, tema, contexto e função. Nesse sentido, considerando as inesgotáveis atividades humanas e o seu dinamismo, essas formas de dizer são dotadas de uma riqueza e diversidade infinitas.

Na escola do sistema prisional circulam cotidianamente de maneira assistemática, gêneros diversos: livro de chamada, fichas, recados, cartas, bilhetes, diários, solicitações, entre outros. Partindo desses gêneros conhecidos é possível sistematizar um trabalho significativo com a linguagem, na medida em que esta abordagem oportuniza práticas de letramento.

### 3 ESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as bases teórico-metodológicas na qual esta pesquisa se fundamenta e analisar a trajetória dos encaminhamentos e procedimentos utilizados no decorrer da investigação em tela.

Considerando os objetivos e *locus* deste estudo, a estratégia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação por seu caráter dialógico na concepção e organização da pesquisa social de finalidade prática. A abordagem metodológica da pesquisa – ação permitiu a aplicação de alguns aspectos argumentativos que foram norteadores dos problemas apresentados, das discussões acerca do tema, dos encaminhamentos e das avaliações, na interação entre os pesquisadores e os participantes.

Para esse processo, procurou-se compreender os sujeitos envolvidos, o espaço em que atuam e o papel da escrita nesse contexto, pois de acordo com Freitas (2007) “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”.

Ao adotar a pesquisa-ação como estratégia de estudo assumiu-se os riscos da imersão do pesquisador no campo de pesquisa como também as possibilidades de um trabalho vivo e participativo pautado na interlocução e na polifonia, pois:

[...] a produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o próprio discurso do pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda e qualquer ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (AMORIM, 2003, p. 12).

No entanto, a concepção de estudo adotada não significou displicência quanto ao trabalho de análise ou de objetivação e conceitualização, pelo contrário, buscou-se manter o caráter responsivo que advém do “olhar exotópico<sup>8</sup>” no sentido de objetivar o que foi visto. Portanto, a tarefa do pesquisador é captar outros indícios

---

<sup>8</sup>“*olhar exotópico*” - Expressão utilizada por Azevedo e Gonçalves (2013), referente ao conceito Bakhtiniano de exotopia.

ou pistas do que ele vê e, a partir disso, identificar o que consegue ver do que o outro vê. O olhar exotópico significa, assim, olhar a partir de outros olhares em uma condição de exterioridade:

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

### 3.2 LÓCUS E POPULAÇÃO ALVO

O Presídio Central Feminino – PCEF é uma unidade prisional atendida pelo CEEBJA Dr. Mario Faraco situado junto ao complexo de penitenciárias existente em Piraquara/PR. A oferta da escolarização compreende Ensino Fundamental, anos inicial e final, como também o Ensino Médio, com atendimento aos internos nos períodos da manhã, tarde e noite com quatro aulas diárias de 50 minutos em cada período.

A escola atende a população carcerária do Sistema Penitenciário do Estado desde 1º de fevereiro de 1982, por determinação do Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico que celebraram, entre si, a Secretaria de Estado da Justiça - SEJU e a Secretaria de Estado da Educação - SEED. Atualmente, as ações desenvolvidas para esse fim envolvem um trabalho entre a equipe de funcionários do CEEBJA e do PDI e de outros setores do DEPEN. Portanto, as atividades de ensino e culturais, nas Unidades Penais se dão pela mediação PDI/CEEBJA.

O Presídio Central Feminino – PCEF é uma unidade prisional inaugurada em 06/11/2012, em um prédio que havia sido presídio masculino e que, atualmente, abriga cerca de trezentas detentas provisórias em regime fechado.

O espaço destinado à escola foi construído em 2015 com recursos próprios da instituição. São 08 salas de aula, uma sala para uma biblioteca improvisada, sala de professores e sala de atendimento pedagógico. A construção, apesar de nova, apresenta problemas de infiltração e acústica, além de iluminação deficiente.

O acesso a esse espaço é feito por meio da entrada principal do complexo prisional de Piraquara e ao prédio onde se situa o relógio ponto da unidade, bem como o portal de detecção de metais e revista por onde todos os docentes e equipe pedagógica, assim como visitantes, enfermeiros e agentes passam.

Após a passagem é preciso caminhar cerca de 500 metros pela parte lateral do edifício até a porta do Presídio Central Feminino – PCEF, cujo portão é aberto pelas agentes, e em seguida atravessar um pátio coberto e um corredor com 50 celas dispostas lado a lado, 25 de cada lado. Nesse ponto, é preciso aguardar que as agentes abram as grades e descer alguns lances de escada para chegar até as salas de aula.

As salas têm cerca de 6m de comprimento por 5m de largura com capacidade para acomodar 30 pessoas em uma disposição tradicional de sala de aula. As janelas altas deixam entrar a luz com parcimônia, mantendo-se sempre a penumbra no ambiente. Dois banheiros com instalações bem precárias estão localizados ao fundo da construção o que incentiva o encontro entre as mulheres e possibilita o uso oculto de cigarros.

### 3.2.1 Traçando *perfis*

Traçar o perfil de um grupo significa selecionar pontos comuns entre indivíduos diferentes, portanto, implica, quase sempre, em generalizações que acabam por perder de vista os aspectos singulares dos indivíduos de um determinado grupo. Assim, opta-se neste trabalho por usar *perfis* com a intenção de se preservar a riqueza única e plural dos sujeitos da pesquisa.

Em qualquer trabalho humano, identificar as características das pessoas às quais este trabalho se destina é fundamental para se estabelecer o diálogo necessário ao processo. Em relação ao fazer docente na EJA, esse reconhecimento do grupo enquanto “**sujeitos pedagógicos**”<sup>9</sup> é fundamental ao compromisso docente, pois obriga

[...] a repor essas bases do viver com a devida centralidade nos processos de aprender, de formação e desenvolvimento humano. O direito à educação, ao conhecimento, à cultura está atrelado às formas de viver nas

---

<sup>9</sup>“*Sujeitos Pedagógicos*” - Expressão utilizada por ARROYO (2014) para se referir aos indivíduos em processo educativo.

tramas do presente. Quando se ignora a precarização do viver de educadores e educandos se cai em exigências descabidas ou se responsabiliza uns e outros por fracassos em avaliações de resultados (ARROYO, 2014, p. 80).

### 3.2.3 Instrumentos de Coleta de Dados

No Quadro 1 estão descritos os três instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Questionário	Identificar os perfis e as trajetórias de aprendizagem da escrita das educandas.
Encaminhamentos didáticos da educadora.	Verificar a relação entre o enunciado e o contexto da produção e a produção escrita.
Textos produzidos pelas educandas.	Reconhecer no texto produzido os traços de singularidade como indícios de autoria.

Fonte: A autora (2017).

No questionário os dados que dizem respeito à faixa etária, processos de aprendizagem, causas do abandono da escola, local de origem, número de filhos, entre outros, foram coletados como estratégia para o fortalecimento dos vínculos do grupo e da relação educadora/educandas, ou seja, tomou-se o cuidado de não se adotar uma postura muito formal, considerando o contexto, no qual as perguntas, via de regra, assumem um caráter interrogativo e poderiam causar inibição.

A partir do conhecimento de que trabalhando com outros sujeitos é necessário pensar outras pedagogias (ARROYO, 2014), foram organizadas duas sequências didáticas para a Avaliação Diagnóstica com objetivo de identificação dos sujeitos e o acolhimento das histórias de vida. Utilizou-se como recurso pedagógico a dinâmica de grupo, a contação de histórias e a produção de pequenos textos.

Considerando que a identificação do grupo faz parte do trabalho pedagógico na EJA, esclareceram-se, desde o início do ano letivo, quais eram os objetivos em relação à escrita como também em relação às outras áreas do conhecimento. As

ideias principais do projeto de pesquisa foram apresentadas para a turma e isto ajudou muito a dar sentido às atividades de produção escrita.

Para a identificação das trajetórias de aquisição da escrita foi aplicado um questionário, tendo sido previamente lido e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ANEXO I cuja cópia foi enviada ao Diretor do Departamento de Execução Penal - DEPEN, considerando a situação de tuteladas<sup>10</sup> das participantes da pesquisa.

Para a fase de Intervenção foram organizadas mais três sequências didáticas cujo objetivo central era identificar a contribuição da mediação docente nos processos de escrita com autoria. Utilizou-se como procedimentos didáticos a roda de conversa, com base nos dados do questionário já aplicado, bem como a ilustração de cenas, a releitura de obras de arte, a produção de textos a partir de propostas de escrita contextualizadas, assim como os textos produzidos fora da sala de aula, isto é, na cela, com temas escolhidos por elas, sendo apresentados ao grupo no decorrer do trabalho.

### 3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa adotou a concepção de pesquisa científica numa abordagem qualitativa e se constituiu na interação dialógica entre as diversas fases do processo. No entanto, embora seja necessária essa dinâmica, na qual as fases se imbricam foi preciso definir os seus contornos para possibilitar a delimitação dos dados, a coleta dos dados e a sua análise (MYNAYO, 1998).

O trabalho em tela foi desenvolvido numa abordagem qualitativa na qual o objeto de pesquisa “a escrita como procedimento de autoria no contexto da educação em prisões” foi observado *in loco* em três fases distintas: 1ª Fase – **Traçando Perfis**. A 2ª Fase – **Intervenção** foi desenvolvida em três momentos: Diagnose, Intervenção e Avaliação; 3ª Fase - **Análise dos dados**.

Na 1ª Fase com objetivo de traçar os perfis das detentas foi realizada uma dinâmica de apresentação na qual falaram sobre idade, etnia, escolarização e profissão anterior à prisão.

---

<sup>10</sup>Tuteladas - O termo designa que as educandas estão sob a proteção do Estado.

A 2ª Fase – Intervenção foi constituída de três momentos: Diagnose, Processo Interventivo e Avaliação. Na Diagnose foi aplicado um questionário e atividades de escrita com o objetivo de mapear os limites e as possibilidades do trabalho com a escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional, e, também, identificar os níveis de apropriação do sistema da escrita, segundo LEMLE (1993), das educandas privadas de liberdade. A realização da diagnose se justifica devido ao fato de que o *lócus* do trabalho se configura como lugar de necessidades diversas, no qual a falta de tudo não se define como espaço entre o desejar e obter, mas como vivência permanente do não ter. Além disso, nesse espaço se travam diuturnamente diversos e intrincados embates na disputa do poder, o que exige atenção permanente na escuta dos discursos e na sua distribuição.

O segundo momento se constituiu no Processo Interventivo, propriamente dito. Para tanto, foi elaborado o planejamento do fazer pedagógico concomitantemente à ação docente. Assim, embora tenha sido feito um planejamento prévio, este foi sendo modificado de acordo com os diferentes níveis de maturidade da escrita das educandas e, também, de acordo as necessidades do grupo quanto ao uso da escrita, pois neste espaço, no qual se entrelaçam histórias interrompidas, coerções e vazios, a escrita se apresenta como possibilidade de afirmação de si, como laço a uma história vivida ou a alguém ausente e ainda e ao mesmo tempo como grito de socorro ou denúncia.

A intervenção docente da qual esse trabalho de pesquisa trata, foi construída a partir da concepção de escrita como produção de sentidos na perspectiva interacionista de linguagem proposta por Geraldini (1984; 1991) e Krammer (1993) e a partir da análise dos dados coletados na fase diagnóstica. Seu objetivo foi criar condições de produção escrita na qual fosse possível às educandas terem o que dizer, como e para quem dizer, imprimindo na escrita a sua “marca”.

O terceiro momento constituiu-se da Avaliação do Processo Interventivo, e teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre a mediação docente no processo de intervenção e a apropriação do sistema da escrita na perspectiva da autoria. Assim, buscou-se identificar os pequenos movimentos linguísticos realizados na escrita que expressam a singularidade como traço distintivo, ou seja, de acordo com Possenti (2000) os indícios da autoria na relação com as propostas de produção e seu encaminhamento.

Na 3ª Fase – Análise de Dados com intenção de compreender a contribuição da **mediação docente** no desenvolvimento da **escrita com autoria** de mulheres em privação de liberdade, foram analisadas as produções textuais das educandas e as propostas de intervenção docente tendo como referencial a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo pode ser descrita como uma metodologia de pesquisa utilizada para descrição e interpretação de diversas classes de documentos. Essa metodologia possibilita a construção de descrições sistemáticas que auxiliam na interpretação de mensagens em um nível mais aprofundado de leitura.

Nesse sentido, foram delineadas as categorias de análises utilizadas para identificação e avaliação da **autoria das escritas** das educandas no contexto prisional, assim como explicitar a **mediação docente** realizada no processo de escrita.

#### 3.4.1 Delineamento das Categorias de Análise

No trabalho científico a definição das categorias de análise é um processo complexo porque é preciso que as categorias estejam teoricamente fundamentadas e em consonância com os objetivos e os dados coletados durante a pesquisa.

A categorização é um processo de agrupamento dos dados de acordo com a dimensão a que pertencem ou por alguma semelhança/diferença previamente estabelecida. Nesse sentido, a categorização consiste na:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 1997, p.117).

As categorias utilizadas podem ser pré-definidas a partir do tema da pesquisa ou das questões norteadoras, ou podem emergir dos dados. Neste trabalho, as duas categorias utilizadas surgiram das questões norteadoras: uma com o objetivo de conceituar a autoria na produção escrita das educandas, AUTORIA NA ESCRITA; outra com o objetivo de apresentar uma análise da mediação no processo

da escrita e da sua interferência na construção da escrita com autoria, **MEDIAÇÃO DOCENTE**.

Durante as leituras necessárias e a partir das reflexões sobre o processo de mapeamento das trajetórias de escrita foi percebido que essas categorias perpassavam tanto o diálogo estabelecido entre as trajetórias de aprendizagem das educandas, quanto o próprio fazer pedagógico. A definição das categorias de análise está ancorada no atendimento aos objetivos da pesquisa considerando que a experiência da escrita enquanto aprendizagem e/ou vivência sofre os efeitos da **mediação docente** na constituição da **autoria da escrita**.

#### 3.4.2.1 Primeira Categoria – **Autoria na escrita**

Esta categoria apresenta a análise dos textos produzidos pelas educandas, na perspectiva dos indícios de autoria conforme explicitado por Possenti (2000). A escolha dos textos para análise apresentada neste trabalho, não se prendeu a critérios previamente definidos, antes, eles se apresentaram no processo: “fragmento perdido que nos alcançou por acaso, de um mundo obscuro, opaco [...]” (GINZBURG, 2006, p. 26).

Assim, o que determinou a apresentação dos textos e sua consequente análise nesta pesquisa e não de outros foi a força do diálogo instaurado. Sendo impossível apresentar todos, foram escolhidos aqueles cujas vozes ecoaram de forma mais significativa em meio às tantas vozes que constituíram esta trajetória de busca da compreensão da autoria.

Vale ressaltar que essas categorias abrangeram as produções realizadas nas duas fases da pesquisa. Assim, tanto na diagnose, como no processo interventivo os textos produzidos trouxeram elementos constitutivos para o estudo do ato de escrever frente às duas categorias de análise utilizadas neste trabalho.

#### 3.4.2.2 Segunda Categoria – **Mediação docente**

Nesta categoria foi analisada a mediação docente na escrita tanto na memória das escritas, na escola fora e dentro do cárcere, assim como no próprio fazer pedagógico do processo interventivo.

As memórias da escrita trabalhadas no mapeamento das trajetórias de escrita trouxeram diversas referências à atuação docente. Assim, essas foram analisadas por se entender que auxiliavam na compreensão da própria constituição do sujeito da escrita.

Na continuidade desse processo, procurou-se analisar a mediação docente no cárcere em suas possibilidades de mobilização para a escrita e, na relação dialógica com os enunciados de produção escrita que foram propostos.

Desse modo, buscou-se captar o sentido simbólico expresso nos textos produzidos, bem como nos materiais didáticos, considerando além do conteúdo visível, o autor, o destinatário e as formas escolhidas para a construção do discurso.

Para este procedimento, estabeleceu-se como critério inicial escolher os textos das educandas que houvessem participado de todas as etapas do processo, da avaliação diagnóstica até a intervenção.

Portanto, a intenção da análise dos dados segundo as categorias delineadas é atingir o objetivo desta pesquisa: **Compreender a contribuição da mediação docente no desenvolvimento da escrita com autoria de mulheres em privação de liberdade.**

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido de 14 de março a outubro de 2016 no período da manhã durante as aulas no PCEF. A avaliação diagnóstica ocorreu no período inicial até 24 de março, aproximadamente duas semanas. Cada plano de escrita foi trabalhado durante as primeiras semanas dos meses de abril, junho, agosto e outubro.

#### 4 ANALISANDO O PERCURSO DA PRODUÇÃO ESCRITA...

Considerando a pesquisa-ação como metodologia adotada no percurso deste trabalho, cabe ressaltar o movimento dinâmico inerente a essa estratégia de investigação visto que ela se caracteriza por “pesquisa inserida na ação” (DESROCHE, 1990).

Nesse sentido, o trabalho de identificação do *lócus*, a caracterização do perfil dos sujeitos, a identificação do problema e o planejamento da intervenção ocorreram numa estreita associação entre si e com os participantes e pesquisadores, pois “[n]a pesquisa-ação acontece simultaneamente o “conhecer” e o “agir”, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa” (BALDISSERA, 2001).

Desse modo, a coleta de dados foi ocorrendo de forma ordenada à organização dos materiais, formulação de hipóteses e objetivos assim como durante o processo de intervenção. Essa dinâmica exigiu da pesquisadora uma constante avaliação do processo na intenção de fazer o recorte adequado de forma a explicitar o percurso investigativo e responder às questões norteadoras.

Considerando que a matéria prima da análise de conteúdos é qualquer material comunicativa verbal ou não verbal, partiu-se do pressuposto de que o texto é o suporte do significado simbólico, por esse motivo, um texto poderá produzir diferentes sentidos (OLABUENAGA & ISPIZUA, 1989).

Vale ressaltar que sendo impossível a neutralidade na leitura dos dados, a análise de conteúdos é também uma interpretação pessoal do pesquisador, visto que os critérios utilizados, os objetivos da pesquisa e a definição das categorias acabam por orientar o olhar e de certa forma a interpretação da realidade.

A análise dos textos produzidos pelas educandas procurou identificar três dimensões do discurso textual: quem fala no texto, o que e como é falado.

Ao se identificar **quem fala** procurou-se investigar as características pessoais das autoras do texto quanto ao seu lugar social, seus valores e universo de saberes. Nesta perspectiva são feitas as inferências do texto no desvelamento do seu autor.

Na dimensão de **o que é falado** no texto buscou-se perceber o que essas mulheres privadas de liberdade têm a dizer. Identificar a *palavra-mundo*, além do não dito, o subentendido ou o pressentido.

Quando a análise se voltou ao **como é falado**, a intenção foi identificar as escolhas linguísticas no esboço de um estilo ainda em formação, assim como também, identificar as relações de poder implícitas na escrita de textos escolares.

Essas diferentes dimensões dos textos produzidos pelas educandas durante o desenvolvimento da pesquisa foram analisadas dentro das duas categorias de análises definidas como **Autoria na escrita** e **Mediação docente** na intenção de identificar os movimentos operados na escrita por meio da escolha dos vocábulos e da produção de significados na perspectiva de um sujeito que se mostra no texto como expoente do lugar social que ocupa.

#### 4.1 TRAÇANDO OS PERFIS SÓCIO-EDUCACIONAIS

O grupo participante da pesquisa foi composto por mulheres com faixa etária que variava de 23 a 69 anos e de profissões diferentes havendo predomínio do papel de dona de casa e de ocupação informal, ou seja, sem registro profissional. Essa diferença etária e de contexto socioeconômico faz parte da especificidade da Educação de jovens e Adultos.

Em relação ao perfil da população carcerária, o Estado do Paraná reflete a situação do Brasil quanto a sua caracterização socioeconômica, etária e de gênero, além da escolarização.

A pesquisa publicada na obra *Vozes do Cárcere* (2015), no capítulo 03 aponta que a faixa etária de 18 a 31 anos é a de maior incidência correspondendo a 76,4% da população, enquanto 53,6% representam a soma dos analfabetos, semianalfabetos e com Ensino Fundamental incompleto. Do total dos 8.486 presos do Sistema Penal do Paraná, 90,1% pertencem ao gênero masculino enquanto 9,9% são do gênero feminino (PEREIRA; BRANDÃO; OLIVEIRA; HARACEMIV, 2015, p. 55).

Em relação à etnia, a partir da autodenominação, é identificada uma população branca correspondente a 47,8%, parda a 27,4%, negra a 10,6%, sendo 8,4% mulata e 2,8% indígena e amarela, dados que diferem da realidade nacional. No entanto, em relação ao perfil socioeconômico estes mesmos dados confirmam que população carcerária paranaense, assim como no restante do país, é vítima de uma perversa exclusão social, pois:

[...] o perfil socioeducacional das pessoas privadas de liberdade no Estado do Paraná sinaliza a vergonhosa realidade da situação de exclusão e discriminação de uma grande parcela da população brasileira. A população carcerária atual teve seus direitos humanos negados em sua trajetória de vida, seja na infância, adolescência ou vida adulta. Os dados evidenciam a omissão do Estado e das famílias em relação aos cuidados básicos e o investimento em políticas públicas eficazes de acesso, permanência e acesso escolar, bem como as garantias básicas de moradia, renda, trabalho, a cultura e lazer, direitos de todos/as cidadãos/ãs (PEREIRA; BRANDÃO; OLIVEIRA; HARACEMIV, 2015, p. 67).

O estado do Paraná conta com 28 unidades prisionais, sendo em regime fechado sete penitenciárias provisórias, 15 penitenciárias para presos condenados do sexo masculino, duas penitenciárias industriais, três penitenciárias femininas, e em regime semiaberto, três penitenciárias masculinas e uma feminina (DEPEN, 2016).

Nesse contexto se situa o PCEF (Presídio Central Feminino de Piraquara, PR). No Quadro I está apresentado o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo 15 mulheres, dentre uma população de 22 educandas da turma de 2016, Fase I, que foram identificadas quanto à idade, profissão e raça a partir da autodenominação.

Com a intenção de preservar a identidade das educandas pesquisadas devido a sua condição de apenadas, optou-se pela utilização de um código ao invés do nome. Assim foi utilizada a letra inicial do nome e um número conforme o quadro:

QUADRO 2 – PERFIL DA POPULAÇÃO DE PESQUISA DO PCEF-PR

NOME	IDADE	ETNIA	ESCOLARIZAÇÃO	PROFISSÃO
A1	26	Negra	1ª Série EF	Diarista
D1	33	Branca	5ª Série EF	Babá/doméstica
D2	32	Branca	3ª Série EF	Auxiliar de cozinha
E1	50	Branca	4ª Série EF	Cuidadora/idoso
F1	23	Branca	3ª Série EF	Não respondeu
I1	46	Parda	2ª série EF	Doméstica
I2	69	Branca	Sem escolarização	Do lar
J1	32	Branca	3ª Série EF	Auxiliar de Serviços Gerais
M1	49	Branca	2ª Série EF	Auxiliar de cozinha
M2	36	Branca	4ª Série EF	Costureira
M3	35	Negra	4ª Série EF	Auxiliar de pedreiro
N1	46	Parda	3ª Série EF	Auxiliar de cozinha
R1	23	Branca	4ª Série EF	Babá
R2	39	Branca	Sem escolarização	Do lar
S1	31	Branca	2ª Série EF	Auxiliar pedreiro

Fonte: A autora (2017)

As trezentas mulheres internadas no PCEF, foram, em sua maioria, aprisionadas pelo delito do tráfico de drogas e mais da metade ainda não foi julgada.. O que se pode analisar no discurso delas é que o envolvimento com o crime se deu em 100% dessa amostra por meio de sua relação com alguém próximo, marido, namorado, filho, neto, entre outros.

Quanto à questão da escolaridade, o quadro acima foi elaborado a partir das informações delas, não tendo sido apresentada nenhuma documentação. É importante destacar que no contexto prisional as necessidades físicas e emocionais se sobrepõem à verdade dos fatos. Assim, a vontade de ficar na mesma turma com a companheira de cela, o simples desejo de sair da cela, as rixas com outras detentas, são motivos, entre outros, para omissão ou alteração das informações dadas. Ainda há também o fato de algumas se declararem analfabetas no ingresso da prisão por acreditarem que terão alguma diminuição na pena.

Ao se proceder a uma avaliação diagnóstica centrada na leitura e na escrita, bem como na Matemática, verifica-se que há uma discordância entre as ditas trajetórias escolares, o registro institucional e as competências apresentadas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, apenas duas das educandas apresentaram desenvolvimento linguístico e matemático compatível com o nível de escolaridade a qual disseram ter cursado.

Esse fato, no entanto, também apresenta outras variáveis, pois considerando a alfabetização e o letramento como processos contínuos, é possível que devido ao tempo passado, desde o momento em que elas abandonaram a escola e, considerando a ausência das práticas de leitura e escrita na vida delas, tenha havido uma regressão das competências desenvolvidas no período escolar. Ao ser discutida a questão da não continuidade dos estudos ou de não ter estudado, elas apresentaram diversas justificativas:

- (4) ter que trabalhar na roça;
- (3) cuidar da casa para a mãe ir trabalhar;
- (4) foram trabalhar como babá ou empregada doméstica;
- (3) engravidar e assumir vida de “casada”;
- (3) distância da escola;
- (4) as filhas mulheres não estudavam (iam só namorar e “se perder”);
- (3) reprovações seguidas (não tinham “cabeça pra estudo”).

A amostra indica que o Paraná repete o padrão nacional quanto à faixa etária das mulheres apenadas, sendo a maioria abaixo dos 34 anos, ou seja, em pleno período economicamente ativo (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que a população alvo desta pesquisa se auto declarou como arrimo de família, o que agrava e amplia ainda mais as consequências do aprisionamento, visto que este implica no desamparo de crianças e adolescentes.

A heterogeneidade é, portanto, o resultado das trajetórias diferentes que os sujeitos empreenderam. Nesse sentido, as educandas apenadas, assim como outros educandos e educandas da EJA

[...] formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (VÓVIO, 2010, p. 68).

Todas as educandas relataram possuir família e apenas uma não tinha filhos. Quanto ao delito cometido, a maioria estava ligada ao tráfico de drogas e outros, e quatro delas respondiam por crimes graves, como participação em assassinato e exploração sexual de menor com agravante de estupro.

Desde o início, ficou evidente a agitação emocional do grupo, além das dificuldades no relacionamento quanto à aceitação das diferenças e exclusão de algumas de outras galerias. Foi necessária a intervenção docente para impedir práticas de humilhação, uso de palavrões e até mesmo discussões acaloradas entre elas.

Vale ressaltar aqui que algumas dessas mulheres haviam passado recentemente pelo “seguro”<sup>11</sup> e se apresentavam muito revoltadas, o que as tornava suscetíveis ao descontrole emocional. Também havia a diferença quanto ao tempo de aprisionamento, algumas já eram condenadas e cumpriam sua pena há alguns anos, outras haviam acabado de ingressar na prisão e aguardavam julgamento.

## 4.2 A ESCRITA NOS MOMENTOS DE INTERVENÇÃO DOCENTE

### 4.2.1 Mapeando as Trajetórias de Aprendizagem da Escrita

---

<sup>11</sup>Seguro: Palavra utilizada pelas detentas para denominar a cela na qual são isoladas quando infringem as regras da unidade prisional.

A pesquisa em tela procurou analisar a constituição da experiência com a escrita que as educandas apenas traziam em suas trajetórias de aprendizagem, para, a partir desta compreensão, procurar estratégias que lhes possibilitassem o desejo da escrita.

Para a compreensão da experiência vivida na aprendizagem da escrita foi utilizado o mapeamento dessas trajetórias de aprendizagem, por meio do planejamento de uma sequência didática organizada em dois momentos distintos:

a) Meu retrato – Questionário- Aprendizagem da escrita e Traçando seu retrato (APÊNDICE I, II), Memórias de escrita (ANEXO II).

Além do objetivo maior dessa sequência de compreender a experiência vivenciada pelas educandas no processo de apropriação da escrita, também se objetivou verificar o nível de apropriação da escrita, possibilitar a reflexão sobre si mesma e criar um ambiente lúdico para a interação do grupo.

A análise das produções escritas realizadas na diagnose permitiu que fossem identificados três grupos distintos em relação à apropriação da língua escrita. Os grupos foram organizados conforme os níveis de alfabetização, segundo Lemle (1993) e apresentados no Quadro 3.

QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS SEGUNDO NIVEIS DE ALFABETIZAÇÃO

GRUPO 01	GRUPO 02	GRUPO 03
Nível alfabético de escrita com apropriação das relações biunívocas do sistema da escrita, sendo identificadas 04 educandas.	Nível alfabético de escrita com apropriação das relações biunívocas e em construção da apropriação das relações arbitrárias do sistema da escrita, sendo identificadas 08 educandas.	Nível alfabético de escrita com apropriação das relações biunívocas e apropriação das relações arbitrárias do sistema da escrita, sendo identificadas 02 educandas.

Fonte: Adaptada de Lemle (1993).

Os resultados demonstrados no quadro revelam que a maioria das educandas, apesar de conseguirem se expressar por meio da escrita, não haviam ainda se apropriado das relações arbitrárias do sistema da escrita, ou seja, desconheciam os diferentes sons de certas letras e as diferentes letras que representam um mesmo som, de acordo com as regras da língua escrita. Nesse contexto, é importante enfatizar que:

[...] das vinte e três letras do alfabeto brasileiro somente seis delas – B – D – F – P – T – V – podem ser consideradas biunívocas, isto é, apresentam um som para uma grafia e uma grafia para um som, independente do lugar da palavra em que apareçam. Todas as demais apresentam variações possíveis de dificultar sua utilização por um aprendiz (BRANCO, 2009, p.68).

Na continuidade do processo diagnóstico foi realizada mais uma sequência didática cujo objetivo, além de continuar a investigação das competências de escrita desenvolvidas, assim como aquelas que ainda não haviam sido, era também identificar a trajetória da aprendizagem de cada uma das educandas, em relação à escolaridade e ao processo do ato de escrever.

Sendo assim, foram utilizados como “mobilizadores” (CHARLOT, 2000) a dinâmica de grupo, as rodas de conversa e audição de vídeos e *clips* musicais.

O mapeamento das trajetórias de aprendizagem foi iniciado no primeiro semestre de 2016, pois, em qualquer nível de ensino, para a condução de um projeto de aprendizagem da escrita, é preciso que se faça uma avaliação diagnóstica para identificar as apropriações que o sujeito já realizou acerca do sistema de escrita e assim planejar as intervenções a serem feitas.

Na pesquisa-ação a avaliação diagnóstica precisa ser planejada, com maior cuidado na EJA para não causar constrangimento e assim dificultar a relação de confiança fundamental ao processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica no ensino da escrita tem o papel de fornecer ao educador as informações referentes ao percurso de aprendizagens já desenvolvidas pelo aprendente, bem como aquelas que ainda não foram realizadas. No contexto das séries iniciais

[...] a avaliação diagnóstica (formativa) constitui um instrumento essencial para os processos de ensino e aprendizagem da palavra escrita, uma vez que é o diagnóstico que permite identificar os estágios de aprendizagem dos alunos em leitura e escrita, visando à delimitação das intervenções mais adequadas (ROCHA, 2014).

Assim, numa proposta pedagógica que valide os saberes trazidos pelos educandos e respeite as suas trajetórias de aprendizagem, é necessário “despir” o instrumento avaliativo de quaisquer elementos coercitivos que possam intimidar os sujeitos na realização da atividade avaliativa. Este pensamento encontra respaldo em Luckesi (2011) que defende a avaliação como um ato amoroso quando se configura em atitude de acolhimento, escuta e inclusão. É o

acolhimento da realidade cognoscente e afetiva do educando que possibilita uma apreensão mais precisa dos conhecimentos apropriados ou não e oportuniza uma intervenção mais adequada e produtiva.

Iniciando a avaliação diagnóstica foi utilizada uma dinâmica de grupo que por seu caráter lúdico auxiliou a “desarmar” e possibilitou a interação se constituindo em uma estratégia de sensibilização interessante para a introdução da avaliação diagnóstica da escrita.

Considerando a necessidade de abrir espaço às histórias de antes da prisão e na intenção de mapear o acesso às identidades invisibilizadas das educandas no contexto da educação prisional, o tema gerador escolhido foi IDENTIDADE por sua abrangência e possibilidade de relação entre as áreas do conhecimento, considerando que:

[...] o ensino a partir de temas contribui para a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas e constitui um mecanismo que poderá facilitar o aprendizado do sistema de notação alfabética, fazendo com que o aluno domine as regras básicas de interação através da escrita, lendo e produzindo textos autonomamente (ANDRADE; SILVA, 2005, p.143).

Além disso, na perspectiva da educação humanizadora é preciso propiciar a vivência do humano no espaço prisional, pois:

[...] ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE, 2007, p. 13).

Nesse sentido, o espaço escolar pode se constituir em um intervalo de atuações diversas ao papel assumido enquanto privado de liberdade e, portanto, propício ao estabelecimento de outras relações consigo mesmo e com os outros.

A partir da escolha da temática foi elaborada uma sequência didática envolvendo os três eixos: oralidade, leitura e escrita, de acordo com as Diretrizes

Curriculares do estado do Paraná para o ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2006).

A estratégia inicial utilizada foi a formação de um círculo com as educandas e educadora, numa dinâmica de apresentação que contemplou o eixo “oralidade” na medida em que possibilitou a expressão livre do grupo.

A proposta era que cada uma dissesse seu nome. Após ouvir com atenção o grupo identificava o número de sílabas e com a ajuda da educadora, também a sílaba forte. Foi estabelecido que as sílabas fracas fossem ditas com um estalo dos dedos e a sílaba forte com uma palma forte. A primeira rodada em sentido horário foi para aprender as regras do jogo. Na segunda rodada todas se apresentaram utilizando a convenção: estalo para as sílabas fracas e palma para a sílaba forte.

A primeira parte da atividade, por se caracterizar como uma brincadeira, permitiu ao grupo vivenciar um momento de alegria e ao mesmo tempo retomar ou conhecer alguns conceitos como sílaba, som fraco, som forte. Além disso, também ocasionou a colaboração entre o grupo, pois ao identificar o erro, ajudavam a colega e faziam juntas até que a outra conseguisse realizar. A ludicidade faz parte da natureza humana, na verdade ela é

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Na segunda parte do trabalho, tendo sido instaurado um clima de brincadeira, e, portanto, sem tensões, foi lido em voz alta o texto *Meu retrato*, de Leila Lanone (2005) (Anexo I) e a partir dele uma atividade cuja intenção era de chamar a atenção das educandas sobre o seu próprio jeito de ser, e ao mesmo tempo possibilitar a produção textual que serviria de base para a identificação do nível de apropriação do sistema da escrita. Este cuidado é importante, principalmente nos primeiros dias quando os educandos podem apresentar resistência (por receio de não dar conta) à atividade proposta. Em relação à leitura, vale ressaltar que:

A qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores, mergulhos estes não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz da sua vida. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer. Isto porque o mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É neste sentido, aliás, que entendemos a expressão “adentramento” na passagem citada: o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto /autor, e não o mergulho que nós professores, fizemos pelo aluno (GERALDI, 1984. p.100).

Em uma dinâmica de roda de conversa sobre o texto, o qual tratava dos gostos, preferências, das coisas que elas gostavam ou detestavam, coisas que não sabiam e queriam aprender, entre outros aspectos, permitiu ao grupo refletir sobre seu próprio jeito de ser e também conhecer uma pouco mais sobre cada uma, pois “[..] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987 p. 78).

Ao fazer essas conexões, falares de si mesmas e a vida antes do ingresso na prisão produziram-se discursos orais que prepararam as educandas para a produção escrita. Este cuidado para se adentrar a proposta de escrita encontra justificativa na percepção de que, via de regra, as educandas da EJA trazem memórias de seus percursos de aprendizagem da escrita marcadas pela frustração, e assim, a abordagem direta de uma proposta de produção pode ter os seus resultados “deformados” pela falta de confiança na própria capacidade e pelo medo de errar.

Visando a produção escrita foi apresentada uma proposta de atividade, elaborada pela educadora (APÊNDICE II), com oito questões e uma proposta de produção de texto a partir das respostas das oito questões. No primeiro, foi solicitado que elas marcassem dentre as características pessoais apresentadas, aquelas que representavam semelhança com a forma como se viam nas relações consigo e com outros.

Na continuidade, as educandas foram orientadas a escreverem um texto a partir das características assinaladas, mas com a liberdade de excluir ou acrescentar outras. Elas poderiam seguir a estrutura apresentada no texto mobilizador (Meu retrato) ou escrever da forma que se sentissem mais à vontade para fazê-lo.

O grupo aceitou fazer a produção e se dedicou ao trabalho de escrita. Conforme pode ser notado nos exemplos aqui apresentados, a ideia de se mostrar na escrita seguiu trajetórias diferentes, tanto na escolha das características, fatos e relações afetivas descritas como na organização da estrutura textual.

Essas diferenças precisam encontrar respaldo no acolhimento do educador, para que a escrita não se reduza à devolução de modelos, esquemas de escrita despidos de sua intencionalidade enquanto discurso. Para essa acolhida não há receita, o que se pode apreender é que no ensino da **escrita com autoria** é preciso haver a escuta ativa, pressuposto básico de uma **mediação docente** dialógica e emancipatória.

Cabe ao educador fazer a acolhida dos educandos reconhecendo-os como “[...] **sujeitos pedagógicos** não destinatários de pedagogias de fora” (ARROYO, 2014, p.28 Grifo do autor), a fim de construir em conjunto com eles a trajetória dos fazeres docente/discente, pois:

[...] para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos (ARROYO, 2014, p. 28).

Considerando a apropriação da escrita padrão como instrumento de inserção social e, portanto, responsabilidade social da instituição escolar, a reescrita foi utilizada durante todo o processo interventivo.

Em cada proposta de produção escrita, a educadora sentando-se ao lado da educanda procurou, junto a ela, identificar e explicitar as intenções do texto. Em um primeiro momento, toda a atenção estava voltada ao sentido do que estava sendo enunciado. Importava explicitar o discurso, pois a reescrita:

[...] é um trabalho de conferir inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de produzir conhecimento a partir do que aprende. Em outras palavras, o professor dinamiza um processo de circulação de discursos em que a polifonia toma o lugar da monologia. Ele é o interlocutor verdadeiro do aluno, um coautor de suas produções, na medida em que interpreta, opina, sugere, corrige, orienta, atribui valor (SUASSUNA, 2010).

Após este trabalho conjunto, no qual educanda e educadora dialogaram sobre o que seria dito e como seria dito, foram identificadas as questões de grafia, concordância e pontuação. A partir dessa identificação elaborou-se uma intervenção de análise linguística visando sistematizar os aspectos normativos da linguagem produzida.

Dessa forma, a diagnose da ação interventiva precisou ser feita em duas dimensões: os aspectos normativos da língua e a própria tessitura do texto, conforme descrito no Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 - ASPECTOS NORMATIVOS DA LÍNGUA E A TESSITURA DO TEXTO

ASPECTOS NORMA PADRÃO	ESTRUTURA DO TEXTO
Ortografia: l/u final de palavra, s/z, g/j, m/n, ão/am, f/v, rr,ss. Palavras começadas por vogal (conceito de sílaba/palavra/frase) Sílaba tônica e separação silábica. Substantivos próprios. Tempos verbais.	Ampliação da ideia. Progressão do tema. Elementos de coesão e seus efeitos de sentido. Pontuação e seus efeitos de sentido. As vozes do/ no texto. Discurso direto e indireto.

Fonte: A autora (2017).

Os conteúdos relativos à normatização da escrita foram trabalhados a partir do livro didático utilizado de forma não linear para dar conta das dificuldades identificadas e também por meio de atividades de sistematização sempre partindo de um texto lido ou produzido.

Após a reescrita, os textos produzidos foram digitados e impressos, e, com o consentimento delas, foram lidos no grupo. Antes do nome de quem havia escrito, foi colocada a palavra *autora* e também solicitada à atenção quanto à grafia do nome de quem produziu o texto.

Esse procedimento teve a intenção de marcar essa dimensão autoral e ao mesmo tempo a atitude responsiva do sujeito do discurso. Para Amorim (2009, p. 25), "assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer".

No contexto da produção escrita, ao se estabelecer o diálogo honesto e atento entre o aluno-autor e o educador – leitor promove-se a acolhida e, por conseguinte, a avaliação como um ato amoroso (LUCKESI, 2011). Seguindo essa

perspectiva, a correção não significa simples verificação das normas da língua padrão, mas sim um trabalho colaborativo de negociação de sentidos, uma vez que

[...] o aluno, na posição de eu que tem algo a dizer, constitui-se enquanto autor, com vistas à interação efetiva com o outro, que pode ser o professor, mas não precisa ser necessariamente ele, ou apenas ele: podem estar também nessa posição os colegas, os pais, a comunidade. O texto tornado público ganha relevância na medida em que cumpre a sua função de estabelecer a interlocução entre sujeitos, que implica troca, negociação de sentidos (CAYSER, CRESTANI, DIEDRICH, 2016, p. 1427).

#### 4.2.2 Processo Interventivo

O trabalho de intervenção docente foi sendo construído no decorrer da pesquisa de acordo com:

- a) A análise da apropriação do sistema da escrita das educandas.
- b) A análise da constituição de suas experiências no processo de aprendizagem da escrita.
- c) A concepção da escrita enquanto procedimento de autoria, ou seja, como possibilidade de interlocução.

No contexto da prisão, trabalhar a escrita na perspectiva da autoria e ao mesmo tempo possibilitar a apropriação da norma padrão exige do educador a capacidade de mobilizar os sujeitos para aprender, além de uma potencialização do tempo escolar por meio de uma metodologia dinâmica cujas ações cotidianas tragam respostas imediatas ao que foi vivido/aprendido no dia anterior.

É preciso planejar com disposição permanente para avaliar o processo e replanejar. A dinâmica própria da escola na prisão, com suas interrupções de aula devido a questões internas do sistema, transferências de educandos, impossibilidade no uso de alguns recursos, não permite o planejamento a longo prazo. Assim, a consciência de que o grupo que agora se tem pode não ser o mesmo de amanhã imprime ao fazer pedagógico um sentido de urgência. É preciso aproveitar a fala que ocorre agora! É preciso responder à pergunta agora! É só o hoje que se tem. Amanhã se pode completar, ampliar, aprofundar. Mas é urgente aproveitar o agora.

A consciência desse contexto de urgência aliada à atitude de escuta docente é que pode acolher o sujeito, instaurar o diálogo e conseqüentemente possibilitar o trabalho com a escrita na perspectiva da autoria, pois,

[...] na escola, o aluno adquire um capital que não é *roubado*, exercitando outro modo de ser ao se relacionar afetivamente com o professor. Na medida em que a escola o acolhe, ele passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura e, quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação (ONOFRE, 2007, p. 25).

Também se faz necessário conscientizar permanentemente o educando para a função social da escrita e a sua significação na situação em que se encontram. Quando esta consciência se efetiva tem-se o campo propício para a aprendizagem da língua padrão e para o exercício da autoria.

As questões citadas referentes tanto aos processos de escrita, como procedimento de autoria, quanto aos níveis de apropriação dela, assim como também às necessidades específicas de conscientização e de ressignificação da aprendizagem foram analisadas na trajetória educativa descrita neste trabalho.

Vale ressaltar que as mulheres apenas contempladas nesta pesquisa não constituíram uma turma nos moldes do ensino vigente, no qual todos entram no mesmo período e concluem no mesmo período. Uma das características da educação em prisões é a rotatividade dos sujeitos. Convive-se cotidianamente com a entrada e saída dos alunos, seja porque são transferidos, libertados, evadidos ou desistentes.

Assim, embora este trabalho analise a trajetória de um projeto de ensino da escrita como procedimento de autoria em um grupo de quinze educandas, o mesmo foi desenvolvido mediante uma constante reconfiguração do grupo o que lhe confere, além da prática da inclusão do sujeito que entra no grupo, uma necessidade de substituir a tarefa delegada ao que sai. Além disto, esta dinâmica exige também ajuste da metodologia utilizada para reafirmar a significação para todos.

Assim, a análise realizada no desenvolvimento da escrita contempla apenas as quinze educandas participantes em todas as etapas, no entanto, considerando a dimensão dialógica da linguagem e, toda a dinâmica específica de chegada e saída de educandas, vale destacar que os discursos foram construídos em um âmbito maior que o grupo participante da pesquisa.

Na continuidade da proposta de aprendizagem da escrita e aproveitando a tendência de uma escrita biográfica já internalizada pelas estudantes e o conceito de tempo tão caro aos sujeitos em privação de liberdade, optou-se trabalhar com o gênero Memórias Literárias.

Para a mobilização do tema, com a turma em círculo como numa roda de prosa foi utilizado o seguinte trava-línguas: “*O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tinha e o tempo respondeu pro tempo que o tempo tinha tanto tempo quanto tempo o tem*”.

A ludicidade presente nessa abordagem está ancorada na necessidade de estreitar os laços do afetivo por meio do riso e assim criar uma atmosfera de intimidade e confiança.

Ainda na formação em roda foi lido o poema “Seiscentos e Sessenta e Seis” de Mário Quintana (2005):

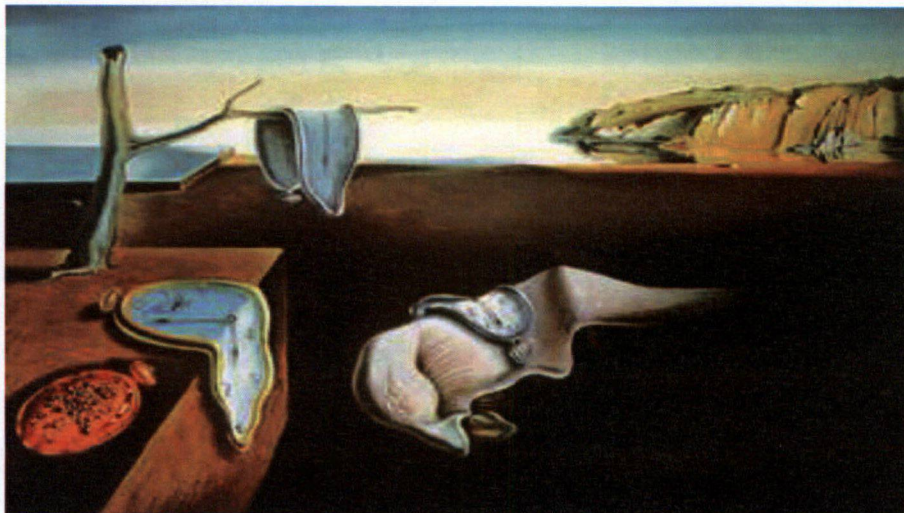
SEISCENTOS E SESENTA E SEIS

A VIDA É UM DEVER QUE NÓS TROUXEMOS PARA FAZER EM CASA.  
 QUANDO SE VÊ, JÁ SÃO SEIS HORAS: HÁ TEMPO...  
 QUANDO SE VÊ, JÁ É SEXTA - FEIRA...  
 QUANDO SE VÊ, PASSARAM SESENTA ANOS...  
 AGORA, É TARDE DEMAIS PARA SER REPROVADO...  
 E SE ME DESSEM – UM DIA - OUTRA OPORTUNIDADE,  
 EU NEM OLHAVA O RELÓGIO.  
 SEGUIA SEMPRE EM FRENTE...

E IRIA JOGANDO PELO CAMINHO A CASCA DOURADA E INÚTIL DAS HORAS

O poema foi comentado, quiseram escrevê-lo nos cadernos e de forma espontânea foram formulando frases sobre o tema, como: “*É o tempo não perdoa/O tempo na cadeia é pesado/ O tempo só passa rápido na hora da visita, depois se arrasta...*” (EDUCANDAS do PCEF, 2016). Na medida em que elas se reportaram ao passado dialogando no presente com perspectiva de futuro, estava transposto o portal do tempo.

No sentido de ampliação do repertório de linguagens, trabalhou-se em seguida a leitura de imagens a partir da apreciação da obra de Salvador Dalí “A Impermanência da Memória” (1931).



Fonte: A Persistência da Memória, 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm, Salvador Dalí MoMA Museu Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com>

Foram discutidos os aspectos da composição como formas e cores e as impressões causadas no grupo. Elas associaram os “relógios derretidos” com o tempo que “escorre”.

Finalizando esta parte do trabalho foi encaminhada a proposta de recriar a ideia de tempo apresentada na obra de Dalí no espaço em que estávamos por meio de desenho. Concluída esta atividade os desenhos foram expostos na parede para apreciação do grupo (ANEXO III).

A mobilização foi feita por meio de uma roda de contação de histórias. A educadora leu uma parte do livro “A menina que fez a América” de Ilka Brunhilde Laurito (2002), no qual ela conta as aprendizagens que fazia sobre a língua com o avô. No texto, a autora fala da alegria de aprender e dos sentidos que cada palavra carrega.

Depois da história cada uma foi convidada a falar sobre sua aprendizagem sobre a escrita, quem ensinou, onde a aprendizagem ocorreu, e o significado dessa aprendizagem.

Na continuidade foram lidos e discutidos mais dois textos e entregue o questionário apresentado no item 4.2.1 (APÊNDICE I), por meio do qual se procurou identificar na experiência da aprendizagem da escrita, os aspectos sociais, cognitivos e afetivos do processo, além de permitir às educandas a reflexão sobre a função da escrita como registro para além da existência humana.

A análise das respostas e as conversas geradas sobre essa temática mostraram diferentes trajetórias pessoais e diferentes experiências no processo de aprendizagem da escrita. Em seguida foi realizada a leitura de “Foram muitos os professores”, de Bartolomeu Campos de Queiroz (2006).

E assim chegou-se à proposta de escrita: Que lembranças vocês têm de quando aprenderam a escrever? Com que idade vocês aprenderam a escrever? Quem ensinou? Como se sentiram? A orientação foi de que escrevessem um relato da sua experiência na aprendizagem da escrita.

Considerando que essas memórias já haviam sido acionadas na avaliação diagnóstica, o objetivo agora era possibilitar a escrita enquanto memória literária, ou seja, com licença para a criação, ou no dizer da educanda, com licença para “adoçar a vida”.

No entanto, o que predominou nos textos produzidos foi o caráter biográfico. A avalanche de memórias tristes relacionadas à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita soterrou a possibilidade de qualquer movimento exotópico no texto, ou seja, a proposta de criação literária a partir da memória tornou-se catarse “escrita de si” (FOUCAULT, 1992). A vida se mostrou inteira, dura, miserável e triste, conforme o texto 01 (FIGURA 01) abaixo produzido por uma das educandas:

FIGURA 1 - Texto 01

Eu fui uma pessoa que  
 tive que não tive inf  
 infância meu pai  
 morreu e eu era muito  
 Nova tive que trabalhar  
 para ajudar minha mãe  
 quando agente veio para  
 cidade eu já estava  
 com doze anos e daí que  
 eu fui conhecer uma  
 escola souri muito pois  
 eu tinha uma vontade  
 imensa de aprender  
 mas não agüente ficar  
 na escola pois meus  
 colegas de sala me umilho  
 ra muito por eu ter doze  
 anos e não sabia nada  
 daí eu abandonei a  
 escola vou de casa para  
 ir para escola e ficava  
 na rua

Fonte: Educanda PCEF (2016)

A partir da análise dos textos, foi elaborada uma proposta de intervenção com os aspectos linguísticos, apresentados no Quadro 5:

QUADRO 5 - ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA NORMA PADRÃO

Aspectos ortográficos	Coesão e coerência	Estética
Dígrafos: rr/ss/ A letra m/n no final de sílaba O uso da cedilha O h inicial Acentuação Relações arbitrárias do sistema: os sons do s/x/	Efeitos de sentido da pontuação.  Elementos coesivos. As funções de mas/então/dai.	Paragrafação.  Organização espacial do texto

Fonte: A autora (2017).

Após as atividades de reescrita dos textos finalizou-se esta sequência com uma roda de conversa sobre o trabalho desenvolvido.

Na sequência, considerando a prática corrente da comunicação por meio de cartas entre as educandas optou-se por um projeto de intervenção pedagógica

a partir desse gênero textual. O objetivo, ao trazer para a sala de aula uma escrita vivenciada por elas, era aproveitar a experiência para ampliar o repertório vocabular, fomentar o gosto pela escrita e aproximar a linguagem da norma padrão.

No entanto, mesmo sendo essa uma necessidade real, o caráter pessoal desse gênero para ser trabalhado coletivamente exigiria um trabalho individual, o que demandaria um tempo maior, ou uma exposição dos assuntos pessoais por meio de textos coletivos.

Assim, decidiu-se por uma sensibilização para a introdução desse gênero a partir de uma personagem. Para este fim foi escolhido o texto de Ulisses Infante denominado “A Barata Matilde” (2003) (ANEXO IV).

A sequência foi iniciada por meio da leitura da história em voz alta pela educadora. A história foi lida em três partes destacando-se assim a estrutura da narrativa: situação inicial, conflito e desfecho. A cada parte lida, as educandas eram convidadas a opinarem ou preverem a sequência dos fatos.

A história foi muito bem recebida, pois elas se identificaram com a personagem de imediato e trouxeram para a roda suas experiências de mulher, mãe e provedora do lar. Na continuidade foi discutido o papel da mulher na sociedade atual e os vários aspectos da inserção da mulher no mercado de trabalho.

A proposta de produção textual foi a seguinte: Escrevam uma carta para a Barata Matilde dando sua opinião sobre a atitude dela. A partir do conhecimento da proposta de produção escrita, elas foram perguntando o que se colocava numa carta e se elaborou então um esquema da estrutura de uma carta.

A linguagem da carta também foi discutida e chegou-se ao consenso de que elas escreveriam na condição de amigas da Barata Matilde. Essa definição que não havia sido pensada anteriormente trouxe ao contexto uma nova condição de produção: a criação de uma personagem o que equivale à criação de uma entidade para exercer a função autor, revelando que “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência” (FOUCAULT, 2005, p.36 *apud* AGUIAR, 2010, p. 69).

Diferentemente das outras propostas de produção escrita constantes da avaliação diagnóstica, abriu-se nesta proposta um espaço maior para a conexão entre outros discursos, a relação entre outras experiências de troca e também

para assunção de um sujeito com sua forma de ser e estar no mundo. Na intersecção entre estas dimensões se constrói a autoria.

Assim, considerando que as diferentes formas de dizer revelam aspectos subjetivos de uma pessoa, pode-se afirmar que as escolhas linguísticas na relação com o possível interlocutor, além dos conteúdos, ou seja, as experiências pessoais que permeiam a tessitura do texto constituem marcas do sujeito na escrita e, portanto, indícios de uma autoria em construção, pois:

[...] há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2000, p.121).

Nesse sentido, vale lembrar que a pesquisa em tela visa, além de identificar a contribuição da mediação docente no ensino da escrita com autoria, também analisar como este procedimento pode se dar sem perder de vista a apropriação da norma culta considerando que os sujeitos da pesquisa estão na fase inicial de aprendizagem da escrita.

Na perspectiva de uma proposta dialógica de ensino da escrita, os textos foram reescritos individualmente. No entanto, com o objetivo de fazer uma revisão final, a educadora solicitou autorização das educandas para digitar as produções. Esse procedimento trouxe ao processo uma nova configuração, pois neste contexto os textos produzidos foram analisados na ausência das autoras, o que exigiu da educadora/revisora a tomada de decisões quanto ao uso de alguns vocábulos, sinais de pontuação e elementos coesivos.

Para dirimir o impacto da revisão à revelia das autoras, e considerando o gênero epistolar em estudo, optou-se pela elaboração de uma carta endereçada às autoras com a intenção de dialogar com estas sobre as adequações/mudanças realizadas na revisão (APENDICE III).

As educandas receberam essa carta acompanhada do texto manuscrito, reescrito com elas, e do texto digitado e revisado. Esse encaminhamento, além de possibilitar a leitura do gênero em estudo em sua dimensão de efetiva prática social, retomava o diálogo com o texto e reafirmava a autoria individual.

Nos textos digitados visando dar sentido ao trabalho com a escrita, e, ao mesmo tempo validar a autoria enquanto marca, foi escrito de forma destacada o nome de quem havia escrito precedido da palavra: Autora. Quando ocorreu o consentimento do grupo, os textos foram lidos numa roda e expostos em um painel temporário.

Ao se analisar o comportamento das educandas frente à escrita desde a avaliação diagnóstica até o momento em que concluíam a sequência didática do gênero carta, observou-se a mobilização para o ato de escrever. Muitas delas trouxeram cartas para serem lidas, cartas iniciadas para que fossem auxiliadas a dizer o que intentavam e também registros de pensamentos, reflexões sobre a sua própria situação de aprisionamento.

Essa apropriação da escrita como ferramenta capaz de levar ao outro uma parte de si, ou de registrar a própria experiência como narrativa autobiográfica e, portanto, *exotópica* no sentido em que permitia a elas o distanciamento de si para discorrer sobre si mesmas, trouxe ao projeto de ensino da escrita uma oportunidade a mais: *O livro da nossa Vida*.

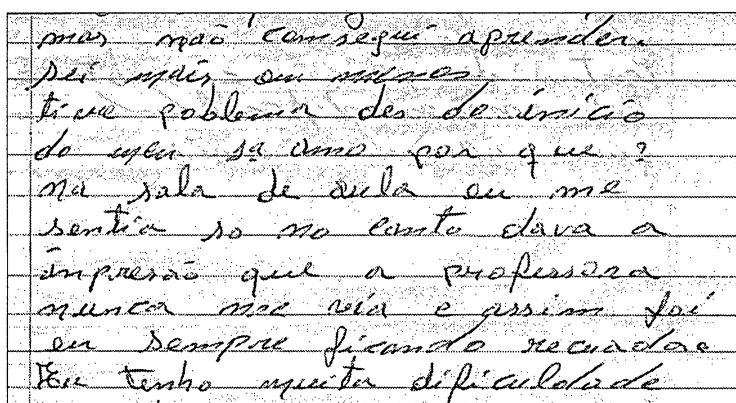
A leitura dos diversos textos lidos e escritos na sala de aula chegou ao interior das celas e o projeto de uma narrativa coletiva tomou forma. Um texto intitulado "Livro da minha vida" deu nome ao projeto numa discussão que refletiu sobre o sentido do pronome *minha* e também sobre o uso do singular e do plural para o substantivo *livro*. Da análise desses aspectos pelo grupo de educandas definiu-se o nome do projeto: "*O livro da nossa vida*".

Cadernos e folhas foram distribuídos para escrita livre sem qualquer exigência. No entanto, com o objetivo de saber como esse processo de escrita e a própria mediação docente estavam sendo vistos pelas educandas, foram entregues dois cadernos grandes de capa dura a duas voluntárias com a função de registrarem o trabalho realizado em sala de aula e também as suas considerações pessoais. A ideia era que a cada duas semanas o livro mudasse de mãos tornando-se coletivo.

#### 4.3 MEMÓRIA DA MEDIAÇÃO ( ou da sua ausência)

As produções desenvolvidas na unidade didática que trabalhou com as memórias de escrita, ou seja, com as lembranças que as aprendentes traziam do início de sua aprendizagem, evidenciou a ausência de mediação docente no processo de escolarização ocorrido na infância. O que se mostra é uma ação docente incapaz de mobilizar o desejo da escrita, bem como a sua apropriação, conforme revelam os textos apresentados nas figuras 02, 03 e 04.

FIGURA 2 - Texto 02



Fonte: Educanda PCEF (2016)

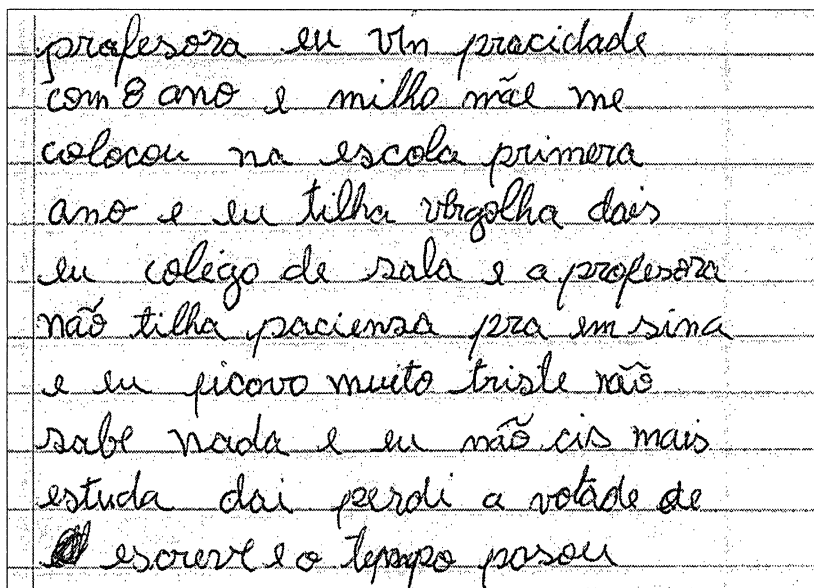
O texto 02 apresentado acima desenha uma cena triste: uma menininha sozinha no canto da sala, sem ser vista e nem ouvida. Ao começar o texto com uma conjunção adversativa, ela parece responder a alguma inquietação não revelada. Ela diz que sabe mais ou menos, o que de certa forma contraria a afirmação anterior.

É possível perceber no texto a falta de acolhimento que deixou na educanda a marca da incompreensão explicitada no questionamento “por que?”. Ela ressalta esse sentimento utilizando o adjetivo “recuada” e afirmando para finalizar “Eu tenho muita dificuldade”.

Para escrever sobre si mesmo, é preciso um movimento mesmo que pequeno, tênue, quase imperceptível de afastamento. É o presente falando do

ontem. Na Figura 03 a educanda, ainda aprendente da escrita, se afasta de si para se ver melhor e descrever o que viveu.

FIGURA 3 - Texto 03



professora eu vim pra cidade  
com 8 anos e minha mãe me  
colocou na escola primeira  
ano e eu tinha vergonha dos  
eu colega de sala e a professora  
não tinha paciência pra mim  
e eu ficava muito triste não  
sabia nada e eu não quis mais  
estudar daí perdi a vontade de  
escrever e o tempo passou

Fonte: Educanda PCEF (2016).

O texto acima denuncia mais uma forma de negação do direito à aprendizagem da leitura e da escrita, nos processos escolares da infância dessas mulheres que, atualmente compõem a população prisional: a falsa consciência da incapacidade de aprender. Não cabe à professora, a que a educanda se refere, enquanto parte de um sistema educacional excludente a culpa em sua dimensão individual, mas cabe nossa reflexão diante do processo como um todo.

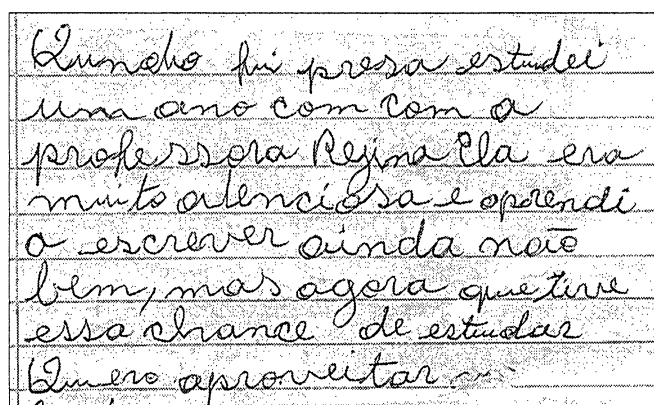
Em linhas gerais, a memória da aprendizagem da escrita da maioria das educandas, ouvidas nesta pesquisa, aponta a ausência da **mediação docente**, e traz dos primeiros anos escolares na infância as marcas do sentimento de exclusão, a sensação de incapacidade e a falta de desejo de aprender.

No entanto, aparecem produções que revelam boas memórias, seja por meio de um recurso: “comecei a gostar porque a professora fazia das letras um desenho” ou por meio do elogio que confirma a habilidade adquirida: “a professora gostava da minha letra”.

Essas marcas guardadas na memória durante anos sinalizam para a importância do cuidado nas relações de ensino/aprendizagem, tanto na utilização das estratégias, quanto na escuta sensível que possibilita a resposta e, por conseguinte, a mobilização para aprender, nos processos da Educação de Jovens e Adultos.

Na Figura 04 apresenta-se essa atenção na relação educador/educanda também aparece numa memória mais recente com uma referência à mediação da professora da escola no contexto prisional.

FIGURA 4 - Texto 04



Quando fui presa estudei  
um ano com com a  
professora Regina. Ela era  
muito atenciosa e aprendi  
a escrever ainda não  
bem, mas agora que tive  
essa chance de estudar  
quero aproveitar.

Fonte: Educanda PCEF (2016).

Nesse texto, a autora após relatar as dificuldades de aprendizagem da infância, relata a experiência positiva que teve na escola da prisão. A citação do nome da professora revela uma forma de reconhecimento e a caracterização “*ela era muito atenciosa*” estabelece um confronto entre a exclusão relatada no texto 02 e a falta de paciência descrita no texto 03.

Fica evidente no texto que a atenção dada à educanda reacendeu o desejo de aprender que foi ignorado na primeira experiência com a escola. Ao ser objeto da atenção da professora, ela aprende, e, ao constatar que aprende e que ainda precisa aprender mais, ela se assume como sujeito na relação com o conhecimento e “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber” (CHARLOT, 2000, p.33).

#### 4.4 MEDIAÇÃO DOCENTE NO CÁRCERE

A concepção da escrita como produção humana exige compreender suas formas, funções e intenções de acordo com o contexto no qual ela é utilizada. Assim, uma proposta de aprendizagem da escrita na escola das prisões precisa considerar os diversos aspectos que condicionam os discursos circulantes e que delimitam a produção de outros a serem feitos.

Em um espaço tão diverso, no qual o paradigma punitivo orienta as práticas cotidianas e os discursos, foi preciso identificar as faltas em sua dimensão material, emocional e cognitiva, para, a partir disso, criar espaços de produção significativa.

Mesmo assim, esse projeto de ensino e a aprendizagem da escrita, por se desenvolver numa instituição escolar e, portanto, condicionada a um recorte curricular sofreu a limitação de seus objetivos institucionais e, portanto, é ainda uma escrita escolarizada, ou seja, formatada pela consciência de um interlocutor que, apesar de propor uma escrita real, é também um agente institucional.

No entanto, a identificação dos interesses e necessidades do grupo de educandas, permitiu a elaboração de planos de produção escrita significativa que em seu desenvolvimento auxiliou na utilização da linguagem como atividade consciente e intencional.

O planejamento desses roteiros de produção escrita foi pautado pela identificação do perfil do grupo ao qual se destinava e pelos objetivos propostos na pesquisa, no entanto, considerando a dialogicidade da ação educativa e a dinâmica própria do seu *lócus*, o mesmo foi sendo construído e, muitas vezes, reconstruído durante o processo.

Com vistas ao trabalho de apropriação da norma padrão, o processo interventivo contemplou atividades sistematizadas de análise linguística a partir da leitura dos textos produzidos e das suas reescritas.

Nesse contexto, a reescrita dos textos foi feita por meio do diálogo entre educadora e educanda sobre as diversas formas de afirmar, narrar, questionar ou discordar. Assim, a mediação docente buscou acolher o texto produzido, vê-lo com os olhos da autora, de forma compassiva, pois,

[o] educador necessita de ser *solidário* com o educando no seu caminho de desenvolvimento; necessita de estar com o ele, dando-lhe suporte

para que prossiga em sua busca e em seu crescimento, na direção da autonomia [...] se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito) (LUCKESI, 2003, p.02).

Nesse diálogo, educanda e educadora assumiram a autoria do texto, pois, cabe ao educador a mediação entre a intenção do educando-autor e a melhor maneira de expressar esta intenção. É nesta mediação que algumas escolhas mais apropriadas podem ser feitas e alguns sentidos são desvelados possibilitando ao educando/a apropriação dos recursos linguísticos da escrita.

O trabalho de reescrita foi realizado em todas as propostas de intervenção. Embora, o cancelamento das aulas e a remoção de algumas educandas para o Complexo Médico devido a problemas de saúde tenham atrapalhado o processo, ele foi determinante para o desenvolvimento da apropriação da língua escrita, visto que possibilitou a reflexão da educadora quanto à intervenção a ser feita e da educanda quanto aos diversos modos de expressar suas ideias e intenções.

Neste trabalho serão analisados quatro planos de escrita com propostas de produções em diferentes gêneros textuais conforme o Apêndice IV.

O primeiro plano teve como objetivo a escrita de um texto autodescritivo e no seu desenvolvimento foram trabalhados também os aspectos normativos da língua como organização espacial do caderno e traçado da letra.

Considerando que era início do ano letivo, a ideia de possibilitar um momento de apresentação por meio da escrita agradou ao grupo. A leitura, a roda de conversa e as atividades desenvolvidas prepararam as educandas para a escrita. Essas estratégias revelaram conteúdos que puderam ser utilizados na produção.

É importante ressaltar que não houve imposição para que as educandas seguissem a mesma composição do texto mobilizador. Apesar de terem, de certa forma, seguido a estrutura do texto lido, pode-se perceber no texto da figura 05 as opções linguísticas realizadas na construção textual.

FIGURA 5 - Texto 05

Meu Retrato

Eu em primeiro lugar sou uma mulher determinada. Sou muito verdadeira, não gosto de falsidade, tenho um gênio forte, sou carinhosa.

Procuro manter minha família no caminho da bem.

Tenho um grande sonho onde pretendo ter meu restaurante pois adoro cozinhar.

Sempre procuro ajudar as pessoas, pois tenho uma grande bondade e tenho isso como uma grande qualidade.

Sou uma pessoa sincera, adoro passear. Enfim, sou uma mulher como muitas que tem um ideal. Eu me considero uma guerreira pois levo minha vida sozinha cuidando de meus filhos e minha casa sozinha.

Adoro cantar e sou brincalhona.

FONTE: Educanda PCEF (2016).

Já no início do texto, a autora se anuncia: “*Eu em primeiro lugar*” e prossegue utilizando a adjetivação para se caracterizar ou “pintar” com palavras o seu retrato. E na continuidade, ela se afasta de sua individualidade para incluir o outro: “*Sou uma mulher como muitas que tem um ideal*”.

O uso do advérbio de tempo “sempre” imprime força ao discurso da mulher que fala de seu lugar social “*cuidando de meus filhos e da minha casa sozinha*”.

Na realização desse plano de escrita, a relação que se estabelece entre a mediação docente e a escrita de um texto com indícios de autoria não está presa a procedimentos específicos e estruturais, mas sim, ancorada no respeito às trajetórias pessoais visto que não infantiliza a educanda adulta e propõe o desafio de olhar-se.

Além disso, o espaço aberto à conversa, na qual as ideias se organizam, a dinâmica de grupo como resgate do “brincar”, a postura respeitosa da educadora no atendimento às dúvidas e também o cuidado permanente na inclusão efetiva, foram sem dúvida, aspectos importantes na construção de um espaço propício ao ato de escrever como procedimento de autoria.

Nessa sequência didática de produção textual, pode ser citada como aspecto negativo a impossibilidade de reescrita individual de todos os textos. Esse fato aconteceu devido ao cancelamento das aulas naquela semana, por motivo de segurança.

O segundo plano de escrita teve como objetivo a escrita de um texto de memórias da aprendizagem da escrita, tendo como ponto de partida o preenchimento do questionário elaborado para o mapeamento das trajetórias na primeira fase da pesquisa.

No processo de escrita foram trabalhados os conteúdos de progressão textual, acentuação e pontuação.

Inicialmente, no sentido de propiciar o contato com o gênero pretendido foram lidos dois capítulos do livro “A menina que fez a América” e o texto “Muitos foram os professores”. Embora esses textos fossem “ricos” do ponto de vista literário e estivessem em harmonia com o objetivo do plano, o grupo acompanhou sua leitura de forma apática.

Foi na roda de conversa que, por iniciativa do grupo, se discutiu a veracidade das memórias. Elas disseram ter gostado das imagens bonitas que os textos descreviam. Verdade ou invenção? No meio da conversa, disse uma das educandas:

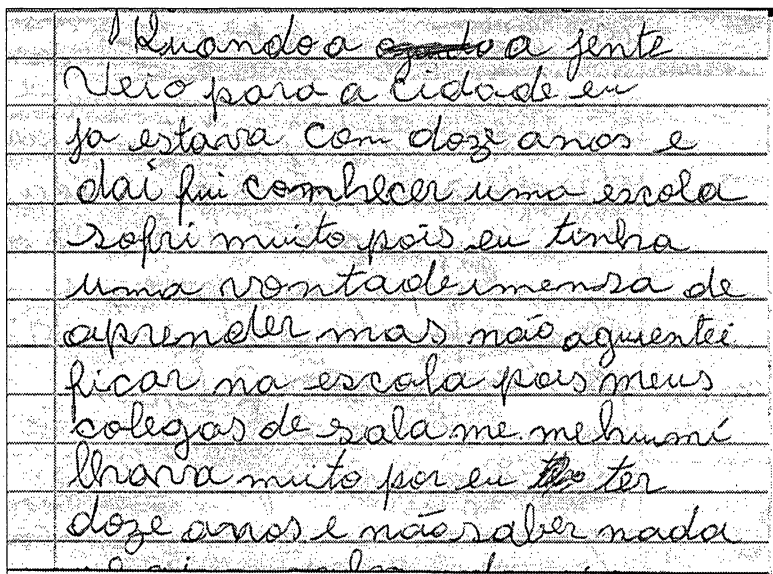
- *“Eu acho que quando o escritor vai contar, ele “adoça as coisas” pra não doer muito.”*

Esta observação dita na roda de conversa abriu um espaço de reflexão no grupo. A conversa acalorada diminuiu. O que pensaram elas? Que lembranças lhes acorreram?

Foi a escuta dessas vozes que mobilizou a educadora a buscar outros textos “menos adoçados”, pois, o discurso da educanda alertara sobre a idealização própria de um projeto educativo que, ignorando a realidade, auxilia a aumentar a desconexão entre o aprendido na escola e o vivido na vida.

Como ato reparador, no dia seguinte foram lidos três pequenos textos do livro “Memórias de alfabetização” (PERES, 2007) (ANEXO V). A leitura dos textos que mostravam as dificuldades vividas por professores e escritores na aprendizagem da escrita representou uma autorização para as memórias reais. A fala sobre o medo, revelada no conteúdo do texto 06 da Figura 6 revela a vontade de aprender, os castigos, o sentimento de humilhação.

FIGURA 6 - Texto 06



FONTE: Educanda PCEF (2016).

Assim, na avaliação deste plano são evidenciados dois comportamentos significativos na **mediação docente**:

- a) A idealização do processo educativo revelado.
- b) A escuta atenta na interação educadora/educanda.

No primeiro a intenção de mobilizar ignorou a realidade, já anunciada pelo contexto. Assim, a educadora selecionou os textos em consonância com seu ideal educativo ou com sua própria trajetória.

No segundo, a escuta do outro na fala da educanda provocou a reflexão da educadora e com ela veio o reconhecimento do sujeito com suas histórias e memórias. Esse reconhecimento exigiu o replanejamento que, por meio de uma realidade mais próxima das educandas, oportunizou a elas dizer a “sua palavra”.

A motivação do terceiro plano de escrita em desenvolver o gênero epistolar decorreu da constatação do uso frequente de comunicação escrita das educandas por meio de cartas ou bilhetes.

Assim, atentando para a significação que esse gênero representava no contexto do cárcere, esse plano de mediação partiu da escrita como prática social já desenvolvida para possibilitar a análise estrutural do gênero em questão, bem como outros aspectos da produção textual.

O texto escolhido *A Barata Matilde* oportunizou uma conversa animada do grupo sobre as questões de gênero tão presentes na nossa sociedade e muito marcadas nas trajetórias de vida das educandas. Além disso, a construção literária da narrativa e os recursos linguísticos utilizados pelo autor foram determinantes na preparação do ato de escrever.

A ideia de escrever uma carta bem recebida e como o gênero era conhecido, optou-se por começar pela produção do texto e a partir dele fazer a identificação dos elementos constitutivos do gênero.

Entretanto, logo que foi explicado o projeto da escrita: *“Escrevam uma carta para a Barata Matilde dando sua opinião sobre a decisão que ela tomou”*, uma das educandas disse:

Ah! Então eu tenho que escrever como se eu fosse uma amiga dela, né?!

Essa situação não havia sido pensada pela educadora e o questionamento pertinente da educanda fez com que a educadora repensasse a proposta, pois para se escrever para um personagem criado é preciso criar também um personagem. Assim a proposta de produção foi reescrita para: *“Imagine que você é amiga da Barata Matilde. Escreva uma carta para ela dando sua opinião sobre a decisão que ela tomou”*.

Na figura 07, o texto reescrito com mediação da professora, revela o quanto enleadas pela narrativa estavam as educandas, que se dedicaram à tarefa de criar as personagens e as usaram para falar de si, de suas lutas, de seus medos de mulher, de suas pequenas vitórias.

FIGURA 7 - TEXTO 07

Piraquara, 12 de abril de 2012.

Oi Barata Matilde!

Achei a sua história muito importante, pois, ela é um exemplo para nós. Gostaria de te dar parabéns por sua coragem.

Olha, Barata Matilde, você é como eu. Nunca pensava em mim, depois aprendi a me dar valor e agora eu e meu marido nos ajudamos.

Agora estou feliz por nós mesmos.

Gostaria que todo mundo fosse igual a você. Assim esse mundo seria muito bom para nós – as mulheres. Mas, de qualquer modo somos gratas a eles – os homens porque não vivemos sem eles. Nós os amamos. Cada um tem o seu jeitinho de conquistar o nosso jeito.

Você foi um exemplo para cada mulher. Espero que elas façam como você fez com o seu marido.

Barata Matilde te adoro!

FONTE: Educandas PCEF (2016).

No processo de construção da personagem, a autora do texto acima dá voz às mulheres de seu tempo e fala por elas sobre os homens. Essa constituição de autoria pode ser compreendida como uma resposta positiva à mediação docente, tanto do ponto de vista da escolha do gênero quanto da seleção do texto mobilizador.

Mais uma vez é necessário ressaltar o cuidado devido quanto à não infantilização do educando adulto, o que por sua vez não impede o trabalho pedagógico com fábulas e ficção, visto que a diferenciação da perspectiva andragógica deve ser na abordagem feita sobre o texto, e não exatamente no texto em si quanto ao seu gênero.

É claro que um texto literário de boa qualidade possibilita múltiplas leituras e, portanto, a seleção textual é uma tarefa importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, o maior cuidado deve ser com os encaminhamentos feitos a partir do texto, pois são eles que vão reconhecer ou negar os saberes do educando adulto em sua trajetória de vida.

O texto selecionado para a mobilização, nesse plano de escrita, apresenta de forma ficcional uma introdução ao pensamento sociológico nas questões de gênero, e a sua leitura possibilitou a contraposição da história com as experiências individuais do grupo.

Ao reescrever o enunciado da produção escrita, a educadora revelou a escuta ativa que a docência exige. A nova proposta de escrita indicou a criação de uma personagem: a amiga da barata e, portanto, abriu caminho para o distanciamento do sujeito que escreve. Nesse sentido, a mediação docente interferiu de forma positiva tanto no desejo de escrever quanto na criação de um espaço de produção autoral.

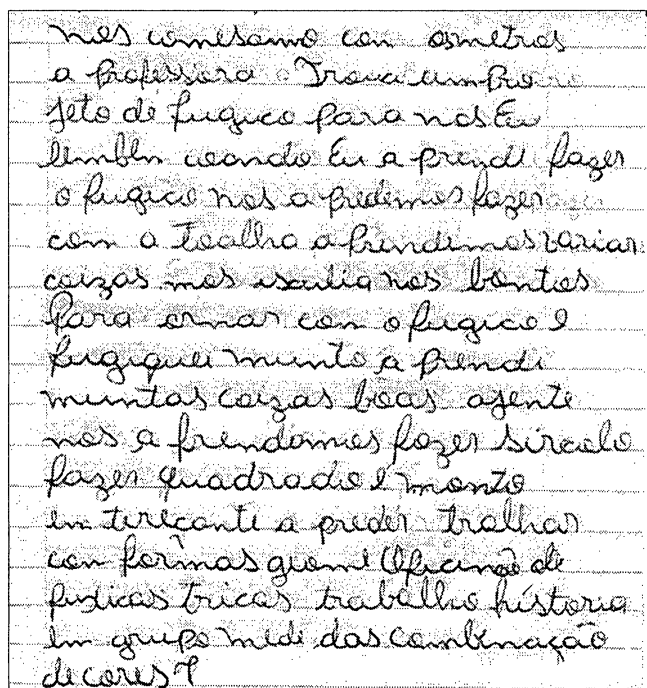
O objetivo do quarto plano de escrita foi apresentar a escrita na função social de registro. As leituras realizadas e a roda de conversa possibilitaram a reflexão sobre o gênero em questão.

A narrativa autobiográfica que é apresentada no texto de MUNDURUKU (2009) permitiu uma conexão com as leituras da unidade Memórias da Escrita e ressignificou a importância das memórias individuais na construção da cultura coletiva.

A análise simples sobre o detalhamento descritivo do texto de KLYNK (s/d) teve a intenção de contribuir na ampliação do vocabulário e na percepção da

progressão da narrativa. Na roda de conversa, quando a proposta de escrita foi apresentada ao grupo, elas receberam bem a ideia de escrever sobre o projeto trabalhado durante a semana. E assim, como revela o texto da figura 08, elas escreveram do seu jeito, com os recursos que dispunham.

FIGURA 8 - TEXTO 08



nes comensamo con asmetras  
 a professora. Trava um brio  
 jeto de fuxico para nos eu  
 lembm quando eu a prendi fazer  
 o fuxico nos a prendemos fazer  
 com a tealho a prendemos varias  
 coizas mes usadia nos bentes  
 Para ornar con o fuxico e  
 fuxiquei munto a prendi  
 muntas coizas boas agente  
 nos a prendemos fazer birculo  
 fazer quadrado e munto  
 em tercanti a prendi trabalhar  
 con formas geométricas de  
 fuxicas bricas trabalhos história  
 In grupo mudi das combinação  
 de cores?

FONTE: Educandas PCEF (2016).

Embora o texto revele várias inadequações em relação à norma padrão fica evidenciada a intenção de registrar pela escrita o trabalho realizado. Também se pode notar o tom avaliativo “*aprendemos varias coizas*”, além da descrição de identificação das formas geométricas e da ideia estética de combinação. Como revela a autora no texto da figura 09 o destaque é dado à satisfação de aprender “*Eu nen sabia fazer fuxico, mas fiz e gostei!*”.

FIGURA 9 - TEXTO 09

Trabalho com Fuxico

Nós fizemos aqui na sala de aula um trabalho com fuxico para enfeitar um joguinho Americano que vamos utilizar para ao mesmo tempo. Eu não sabia fazer fuxico, mas fiz e gostei!!

Para fazer as terlinhas calculamos o perímetro, trabalhamos com medidas e combinamos as cores e as letras.

FONTE: Educanda PCEF (2016).

Ela escolhe ressaltar a utilização do jogo americano e o conteúdo matemático que foi aprendido. Ao se analisar a mediação docente desenvolvida nessa escrita pode-se destacar algumas questões: os textos selecionados, embora significativos pelo seu conteúdo estético e sociológico são distantes da proposta de escrita que aponta para um registro mais objetivo. Assim, apesar da boa recepção do grupo, os textos mobilizadores não foram capazes de subsidiar a escrita em relação às intenções de um registro do projeto realizado.

Desse modo, é preciso considerar a importância da seleção textual a ser usada como mobilização para a escrita, na perspectiva do gênero textual que se pretenda produzir.

No entanto, as leituras dessa unidade e o percurso transcorrido ao longo processo interventivo, desde as rodas de conversa à leitura de imagens e textos diversos, além da postura de permanente reconhecimento das educandas enquanto mulheres com histórias e saberes, despertou no grupo o desejo de escrever e muitas produções escritas foram realizadas.

No Anexo VI pode-se observar uma amostra da intensa produção textual desenvolvida fora da sala de aula. Elas escreveram nas celas e foram também escribas das colegas, algumas que estudavam em outras turmas, e outras que nem sequer estudavam, mas, que se sentiram tocadas pelo desejo de escrever. Os gêneros são diversos: cartas, poemas, relatos autobiográficos e diálogos do cárcere.

Com vistas ao trabalho de apropriação da norma padrão, o processo interventivo contemplou atividades sistematizadas de análise linguística a partir da leitura dos textos produzidos e das suas reescritas.

Nesse diálogo, educanda e educadora assumiram a autoria do texto, pois, cabe ao educador a mediação entre a intenção do educando-autor e a melhor maneira de expressar esta intenção. É nesta mediação que algumas escolhas mais apropriadas podem ser feitas e alguns sentidos são desvelados possibilitando ao educando/a apropriação dos recursos linguísticos da escrita.

#### 4.5 DA NEGAÇÃO DA ESCRITA AO DESEJO DE ESCREVER

Quando o ano letivo de 2016 foi iniciado no Presídio Central Feminino, as primeiras conversas sobre escrita e aprendizagem revelaram um grupo de mulheres que se afirmava, em sua maioria analfabeta, e aquelas que assumiam saber ler e escrever. Tanto as que sabiam escrever, como as que não sabiam, com exceção de uma, afirmavam não gostar de escrever.

Na continuidade dos encontros, pôde ser verificado que mesmo as que diziam não gostar de escrever, escreviam com certa frequência cartas, bilhetes e mensagens. Na verdade, o não gostar de escrever se referia às atividades de escrita da escola guardadas pela memória de suas trajetórias escolares.

O processo interventivo proposto por este trabalho de pesquisa aproximou a escrita dos interesses e necessidades do grupo em estudo e assim possibilitou a compreensão do ato de escrever enquanto instrumento de interação e de intervenção no mundo.

Em primeiro lugar, foi necessário reconhecer essas mulheres enquanto sujeitos com suas histórias, necessidades e visões de mundo. Acolher, enquanto ato consciente de uma proposta educativa fundamentada na valorização da pessoa humana, as diferentes formas de ser. Este ato de acolhida se materializou, entre outras abordagens, na escuta compromissada do outro, pois escutar pressupõe

[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é

escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1996, p. 44).

Esse procedimento acabou por desenvolver desenvolveu a escrita espontânea, tanto das educandas como de outras detentas que não participavam da escola ou frequentavam outras turmas. O que ocorreu foi um movimento interessante de escrita e de partilha de textos e, portanto, partilha de histórias de vida. Um movimento dialógico e interlocutivo no qual as vozes silenciadas foram se constituindo em autorias.

No espaço prisional o ensino da escrita assume uma força ainda maior que aquela que lhe é inerente como instrumento de inserção no mundo letrado. Nesse espaço a escrita é mais. Ela significa autonomia na relação com o mundo exterior e também com os eventos diários do cotidiano prisional. Além disso, ela também representa uma possibilidade de expressão, catarse necessária à sobrevivência psíquica e emocional em um espaço desumanizado.

Ao se escrever tem-se a experiência de também se ver, pois “Com a escrita, o escriba é inventado”. E o que se produz, nesse processo? Outra experiência: a experiência da escrita, com a escrita. “Na experiência da escrita, as menções remetem ao sentido e ao que foi experienciado de algum modo” (OLIVEIRA, 2015, p. 01-02).

A pesquisa em tela procurou analisar a constituição da experiência com a escrita que as educandas apenas traziam em suas trajetórias de aprendizagem, para, a partir desta compreensão, procurar estratégias que lhes possibilitasse o desejo da escrita.

Nessa análise os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- 1) Questionário de Aprendizagens da Escrita (APÊNDICE I)
- 2) Produção de texto: Memórias de escrita (ANEXO II)

A análise dos dados coletados no questionário e na produção textual realizada revelou que as educandas participantes da pesquisa, em sua maioria, iniciaram sua aprendizagem da escrita numa faixa etária que varia dos 06 aos 10 anos e tiveram a escola pública como local de aprendizagem e reprovações seguidas nos anos iniciais e evasão.

Esses dados mais uma vez apresentam a fragilidade da instituição escolar na recepção das crianças advindas das classes populares e /ou em situações de

vulnerabilidade social. Além disso, reforçam a ideia de que a população prisional é composta em sua maioria por sujeitos aos quais foi negado o acesso à Educação Básica, seja pela desconsideração do currículo e da organização escolar aos diferentes sujeitos, seja pela situação social e econômica expressa em falta de orientação familiar, distância da escola, e outros.

Foi possível inferir da análise das respostas dadas pelas educandas no questionário ou nas lembranças descritas na produção de textos que as suas trajetórias de aprendizagem da escrita são marcadas pelo medo de errar e pela interpretação da escrita como processo sofrido e difícil.

As histórias contadas revelam o que o questionário e as rodas de conversa já haviam anunciado: o dilaceramento do sujeito, a negação dos direitos básicos e a fragilidade do sistema escolar quanto aos seus atores e metodologias.

No entanto, apesar das limitações que lhes foram impostas no seu processo de aprendizagem, a necessidade de comunicação causada pelo aprisionamento as impeliu a buscar na escrita de cartas e bilhetes uma forma de manterem o contato no contexto prisional e fora dele. Assim, foi observado que mesmo aquelas que não sabiam escrever tinham se apropriado do gênero epistolar, ou seja, ditavam suas cartas utilizando data e local, vocativo, descrição do assunto e despedida.

Esta inferência aponta para a construção de um letramento à revelia da apropriação do sistema da escrita e revela a importância do levantamento dos saberes construídos para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem da escrita que vá ao encontro das necessidades dos sujeitos.

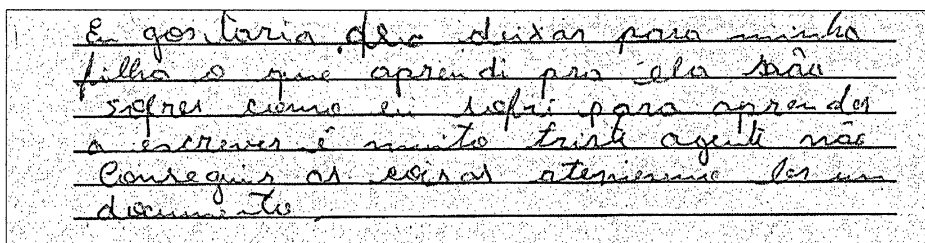
As respostas ao questionamento sobre o interesse em melhorar a escrita apontam as questões referentes à letra, grafia das palavras enfatizando a experiência de uma aprendizagem da escrita centrada na estrutura e normatividade e a ausência da significação social do ato da escrita.

Em relação ao enunciado do questionário que propunha uma escrita para a posteridade, as produções escritas na sua totalidade apresentam um discurso politicamente correto, no qual as educandas aconselham filhos e netos a estudarem e trabalharem.

O texto 10 apresentado na Figura 10, produzido a partir do enunciado: “O que você escreveria para a posteridade” induz a uma reflexão do sujeito sobre si mesmo na perspectiva dos limites da vida, o tom humilde dos textos produzidos imprimiu ao discurso produzido a ideia de uma possível máscara ou, pelo menos,

deixa uma dúvida de que é possível que elas, considerando o espaço institucional e os possíveis interlocutores tenham apenas devolvido à instituição o seu próprio discurso.

FIGURA 10 – TEXTO 10



FONTE: Educanda PCEF (2016).

Nesse sentido, essa questão retoma a experiência apreendida na escola: escrever para alguém que vai me avaliar e assim mostrar apenas o que é possível e interessante mostrar.

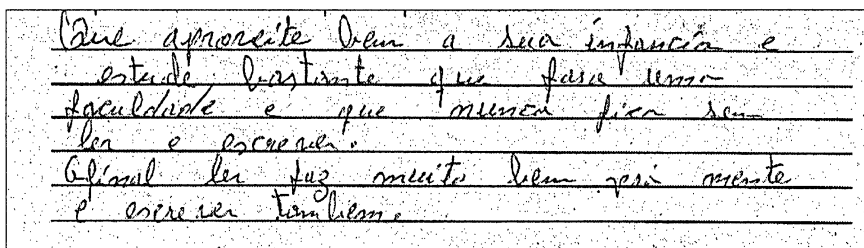
Para análise, além dos instrumentos de coleta de dados utilizados, os textos produzidos nas sequências didáticas do processo de intervenção foram também instrumentos significativos para a conceituação da autoria.

Ao se defender a ideia de uma escrita autoral nos textos produzidos pelas educandas privadas de liberdade das mulheres, foi necessário ressignificar o conceito de autoria compreendido em Bakhtin (2003) e Foucault (1992) e assumir o conceito de autoria como traço pessoal de acordo com Possenti (2000; 2001).

Assim, os textos analisados nesse trabalho de pesquisa foram tomados como discursos inscritos em um tempo/lugar e, portanto, enunciadores de sentidos socialmente construídos.

Ainda na primeira fase da pesquisa, no questionário utilizado, na intenção de possibilitar a escrita como registro de si para um tempo futuro, deixa entrever nas escritas um sujeito que intenciona dizer algo e para isso lança mão dos recursos linguísticos de que dispõe e diz, conforme exemplificados nos textos 11 (FIGURA 11), 12 (FIGURA 12) e 13 (FIGURA 13):

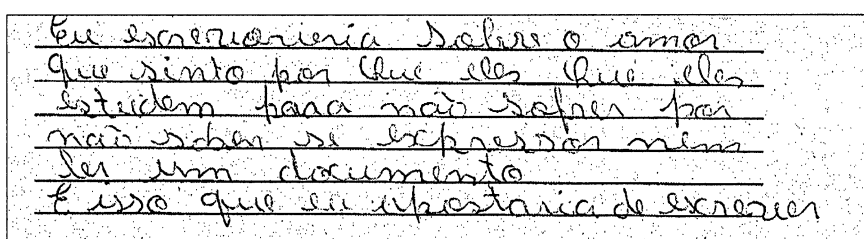
FIGURA 11 - TEXTO 11



Quê aproveite bem a sua infância e estude bastante que faça bem a saúde e que nunca para de ler e escrever.  
Glorial ler faz muito bem para mente e escrever também.

FONTE: Educanda PCEF (2016)

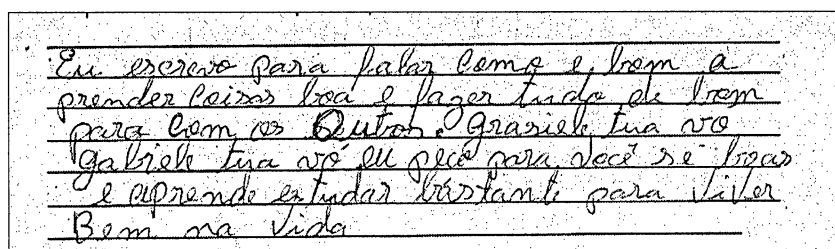
FIGURA 12 - TEXTO 12



Eu gostaria de saber o amor que sinto por eles que eles estudem para não saber por não saber se expressar mas ler um documento é isso que eu gostaria de escrever

FONTE: Educanda PCEF (2016).

FIGURA 13 - TEXTO 13



Eu escrevo para falar bem e bem a prender coisas boa e fazer tudo de bem para com os outros. Graziela tua no Gabriel tua no eu sei para não se ficar e aprende estudar bastante para viver Bem na vida

FONTE: Educanda PCEF (2016).

É possível que o discurso produzido seja apenas uma estratégia de disfarce, uma forma de se mostrar ao interlocutor institucional como ressocializada e com isso se beneficiar. Pode ser falsa a imagem construída de valorização da leitura e da escrita.

No entanto, o fato de não ser verdade o que afirmam não invalida a intencionalidade do texto. Elas aproveitam o espaço dado para uma produção de sentidos com vistas à sensibilização de seu interlocutor.

Na organização do que iam escrever para a posteridade a escolha não foi aleatória, ela se funda em um lugar social e no recorte de sua condição de privada de liberdade. São discursos produzidos em condições específicas, embebidos em intencionalidade e sentido. No ato de escrever a escolha não é “um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva) [...] Portanto, trata-se de efeito de exigências enunciativas” (POSSENTI, 2001, p.17).

No entanto, essa inscrição social e discursiva apresenta variantes de acordo com a singularidade do sujeito que enuncia. Assim, ao se pronunciar do mesmo lugar social (privada de liberdade), e em resposta ao mesmo enunciado de produção escrita, a educanda denuncia no texto 14 (FIGURA 14).

FIGURA 14 - TEXTO 14

Entre grades e portas de ferro!  
 Existem mais de 300 milhões  
 empilhadas. Como discos, mulheres  
 negras, brancas, ruivas, pardas  
 mulheres de todas as cores  
 e raças, mulheres de todas  
 as idades, crenças e sentimentos  
 as mulheres que são mães, avós,  
 tias, sobrinhas, filhas não importa  
 aqui não importa aqui somos  
 somente discos para uma sociedade  
 hipócrita... Muitas choram quando  
 outras não choram, outras  
 choram por que ficam qual  
 real sentimento. Não tem gritos  
 nem gemidos que faço a  
 imável sociedade de penaliza  
 de uma mulher seja qual  
 for, seja qual raça, seja qual  
 idade de. Existe sociedade de  
 seja mais seja do que a  
 codicia que estamos encarceradas!

FONTE: Educanda PCEF (2016).

A assunção de um sujeito social nos textos revela a presença da enunciação e produz “um lugar de interpretação” (ORLANDI, 2001), e, porque os discursos estão inscritos em um tempo lugar histórico e social, existe autoria.

Na continuidade do trabalho com a escrita, foi apresentada ao grupo de mulheres a proposta de escrever sobre si mesmas a partir de um texto mobilizador. Esta produção textual a partir do registro das respostas foi discutida com o grupo para que não necessariamente o texto escrito obedecesse à ordem

das questões. Assim, elas poderiam optar por mudar a ordem ou alterar, e, ainda, na produção apresentar outros aspectos pessoais, não registrados anteriormente.

Conforme a análise dos textos produzidos apenas o texto 15 da Figura 15, não seguiu as respostas dadas. Alguns aspectos como evasão-espaco-tempo, obediência ao enunciado e afirmação da religiosidade foram comuns.

FIGURA 15 - TEXTO 15

Sou uma pessoa muito agitada não consigo ficar parada sou tão organizada que só consigo dormir bem se a minha louca da janita estiver limpa e guardada aí eu durmo bem.

Meus filhos meu marido reclama muito mais não é muito es forçada deixa pra amanhã fazer vai ver um filme com o pai seja um pouco romantica mãe.

mas como eu sou sim, ceia e bem esperta eu falo so se me ajudarem a fazer tudo deixei bem organizado eu acho que vocês podem colaborar comigo aí sim vamos ver um filme.

Eu sou uma pessoa muito feliz por ter uma família pequena mas temos bastante união e harmonia.

Sempre falo filho todos os dias quando acordo deu a palavra de deus e de mais que seja uma pequena palavra para você se proteger.

FONTE: Educanda PCEF (2016)

A produção anterior mostra uma aprendente que já se apropriou de vários recursos da escrita, embora necessite de intervenção em alguns aspectos como concordância verbal, pontuação e ortografia.

Em relação à singularidade do sujeito que escreve o texto observam-se alguns aspectos:

a) Localização no passado: ela fala de uma realidade passada e o seu texto não a identifica como privada de liberdade.

b) A rotina descrita pertence a sua história de mulher, esposa, mãe e está inscrita em um espaço-tempo que não é o da prisão.

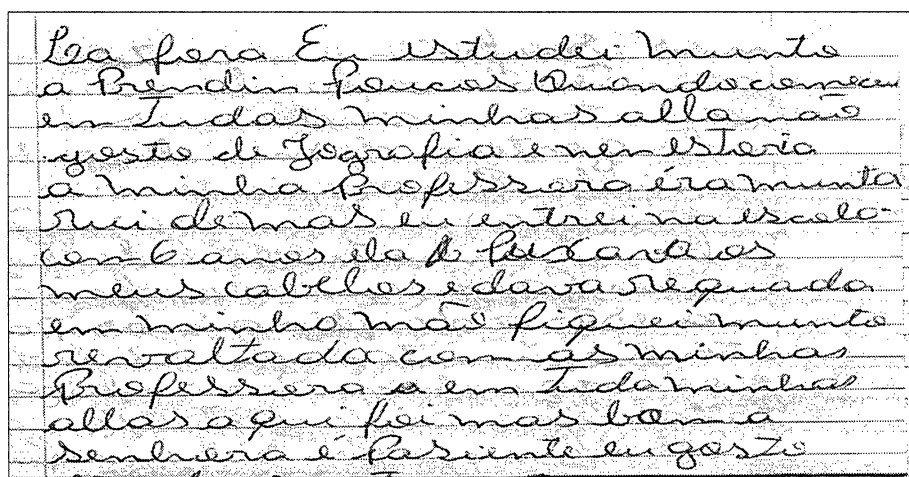
c) Obediência ao enunciado: no meio do texto ela recorre às alternativas que indicavam as características com as quais ela se identificou, talvez para se apoiar na escrita ou porque achasse que deveria assim fazer.

d) Afirmação da religiosidade: ela se apresenta ao final do texto como uma mulher temente a Deus. Na verdade, o texto anuncia a sua conclusão quando ela o retoma para mostrar-se de outra forma.

Se assim o fez por julgar ser isso o que as instituições, tanto a representação penal quanto a educacional espera dela, ou, se a religiosidade tem importância para ela, de um jeito ou de outro, o texto revela uma intenção. Ainda, o discurso produzido cria uma realidade diversa, um tempo psicológico, e, portanto, livre das amarras da cronologia, constituindo-se assim em criação/autoria.

No mapeamento das trajetórias de aprendizagem da escrita foi proposto que as educandas escrevessem sobre as suas memórias no processo de alfabetização conforme descrito no texto 16 da Figura 16.

FIGURA 16 - TEXTO 16



Lá fora Eu estudei muito  
 a Brenda pensar Quando comecei  
 em todas minhas aulas  
 gosto de Geografia e em história  
 a minha Professora éramunta  
 fui de mas eu entrei na escola  
 com 6 anos de idade e lá os  
 meus cabelos e dava se quada  
 em minha mãe fiquei muito  
 revoltada com as minhas  
 Professora e em todas minhas  
 aulas aqui foi mas bem a  
 demora é bastante eu gosto

FONTE: Educanda PCEF (2016).

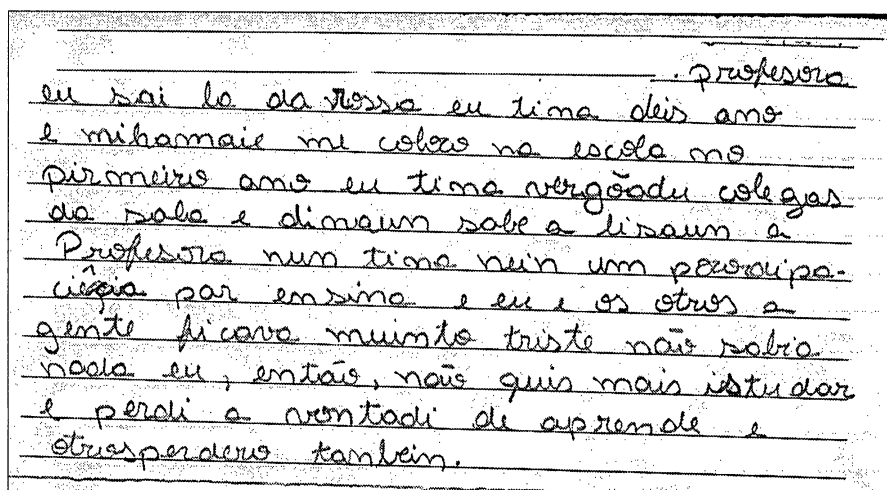
Também aqui a narrativa viva expressa um lugar social definido, tanto pela alusão à vida reclusa de agora (lá fora), como pela violência sofrida. A

oposição nos advérbios de intensidade *muito/pouco* denuncia a instituição escolar e revela a consciência de ter sido lograda, ou seja, do direito negado.

É possível que a referência à professora atual seja apenas a necessidade de agradar ao interlocutor, mas de qualquer modo a escolha do adjetivo *paciente* corrobora o discurso-denúncia. Assim, o fechamento do texto, além de produzir o efeito de comparar posturas em tempos diversos confirma os sentidos produzidos e se inscreve como enunciação.

Outros aspectos relativos à singularidade e ao lugar social de onde o sujeito enuncia podem ser analisados nos textos 17 (FIGURA 17) e 18 (FIGURA 18) abaixo:

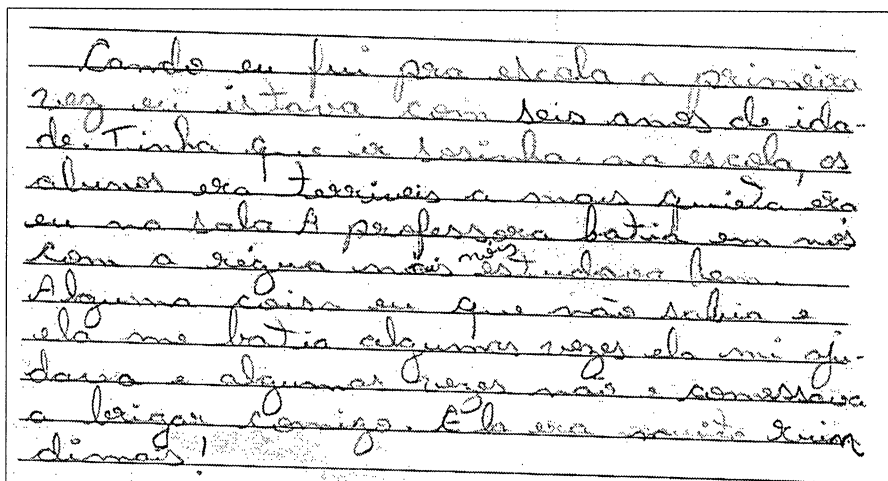
FIGURA 17 - TEXTO 17



eu sai lá da escola eu tinha dois anos  
e minha mãe me colocou na escola no  
primeiro ano eu tinha vergonha colegas  
do lado e daí saiu sabe a história a  
Professora não tinha nem um papo pa-  
ciência por ensinar e eu e os outros a  
gente ficava muito triste não sabia  
nada eu, então, não quis mais estudar  
e perdi a vontade de aprender e  
outros perderam também.

FONTE: Educanda PCEF (2016).

FIGURA 18 – TEXTO 18



FONTE: Educanda PCEF (2016).

Os dois textos se referem à relação com o conhecimento: no texto 17 o sujeito teve o desejo de aprender e o perdeu. No texto 18 mesmo em meio à dor ela relata: “*Mas nós estudava bem*”. Quando indagada sobre o que queria dizer ela explicou: “*a gente gostava quando aprendia alguma coisa*”. Além deste aspecto, os textos revelam marcas, “o *habitus dilacerado*”<sup>12</sup> de sujeitos para os quais a aprendizagem da escrita e da leitura estão associados à vergonha, à tristeza e à dor.

O texto 17 define seu interlocutor com o vocativo “professora” reforçando a intenção confessional que a proposta de escrita mobilizou, enquanto o texto 18 utiliza outra forma de falar de si discorrendo sobre as suas marcas em um fluxo de pensamento que alterna negativo e positivo: *terríveis/quieta, batia/estudava, algumas vezes mi ajudava/algumas não*.

Os dois textos, 17 e 18, dão voz ao outro, ou seja, por meio dos pronomes “*otros e nós*” incluem no discurso outras vozes sociais e nesse diálogo se fazem inscrição de autoria.

No desenvolvimento do processo interventivo outras situações de escrita foram trabalhadas, entre elas gênero epistolar. A sequência didática elaborada para o trabalho com este gênero teve como ponto de partida uma narrativa,

<sup>12</sup> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65).

espécie de fábula moderna, que trazia em sua trama a questão social da mulher contemporânea, dividida entre as atribuições domésticas e a realização de si mesma.

As Figuras 19 e 20 apresentam os textos 19 e 20, consecutivamente, produzidos a partir da assumição pelas detentas de uma personagem que possibilitou dialogar com a personagem da história “Barata Matilde”, onde as educandas escreveram cartas expressando suas opiniões sobre a decisão por elas tomadas de assumir outra postura diante do papel de mulher na vida de dona de casa.

FIGURA 19 - TEXTO 19

Oli amiga como nasci esta?  
 Espira que esteja bem eu estou escrevendo  
 por que bateu a saudade e fiquei  
 Sabendo de sua mudança eu gostei  
 muito e olha amiga ~~que~~  
 quero que saiba que fiquei  
 muito feliz por voce.  
 Estou longe de voce agora, mais  
 logo vou pra ai pra gente matar  
 a saudade e voce me contar tudo  
 tntm tntm tá?  
 Eu num vejo a hora de chegar ai.  
 Bom amiga fica com deus.  
 adora voce

FONTE: Educanda PCEF (2016).

FIGURA 20 - TEXTO 20

Ola prezada barata matilde!  
 Acabei de ver sua historia e fiquei impressionada  
 porque voce tem atitude de mudar a sua vida.  
 Dizendo isso porque eu ja vivi uma vida igual  
 a sua por dezete anos não mi cuidei não  
 fiquei só pensando em fazer tudo para agradar  
 meu marido ate um dia acabei perdendo ele  
 para outra.  
 Admiro muito sua coraço e aqui terminei  
 esta carta.

FONTE: Educanda PCEF (2016).

As duas escritas mostram a identificação das educandas em relação ao conflito vivenciado pela personagem além de admiração pela forma como ela assumiu a decisão tomada.

Além disto, o tom afetivo e a atitude de cumplicidade que aparecem nesses dois textos estiveram presentes em todas as produções. A maioria delas mantiveram recursos da linguagem oral, uso de gírias e informalidade, escolhas bem coerentes com a criação da personagem de uma amiga da personagem interlocutora.

Mesmo havendo a criação estética de uma personagem inserida em uma situação os textos desvelam o diálogo entre a autora pessoa e a autora criadora: uma delas se refere à prisão com o uso de um eufemismo: “*Estou longe de você agora*” e a outra se solidariza com a sua própria experiência: “*eu já vivi uma vida igual a tua por dezessete anos*”, o que explicita a consciência de si mesma apesar do afastamento enquanto autora da personagem criada. Há também o deslocamento da palavra que oscila no texto entre a personagem e a escrevente autora, corroborando com o fato de que a autoria é determinada:

[...] pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. /... / o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, /.../ pai, filho) /.../de quem fala e a quem fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, o estilo do enunciado: a palavra do líder,/.../ a palavra do pai, etc. É isso que determina forma de autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (BAKHTIN, 2003, p. 390).

No texto 20 a dimensão feminina enunciada pela educanda dialoga com o “já dito”, confirma generalizações sobre os relacionamentos, questões de gênero e juízos de valor. Assim, o seu discurso se apóia em discursos correntes e acaba sendo uma orquestração de múltiplas vozes, pois “o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2010, p. 40).

No texto 19 a educanda constrói uma narrativa dentro do gênero epistolar. Esta arquitetura, pela alusão da personagem a um tempo passado antes do fato recortado na proposta da escrita (a decisão de mudança da personagem), delimita um cenário tempo lugar: “*só vivia trancada dentro di casa, né*” e “*Nein as minha carta você respondeu*”.

Pode-se inferir no texto, o afastamento da autora para a assunção da personagem que em seu lugar avalia a decisão da amiga personagem e, por seu discurso se pronuncia.

Nos dois textos, o agenciamento dos recursos linguísticos utilizados, tanto na escolha da arquitetura do texto, quanto da linguagem em si, embora tragam a marca da singularidade individual, revelam condicionamentos históricos sociais e assim se revelam como “enunciações cheias de sentido” (POSSENTI, 2000; 2001) constituindo-se desse modo em textos com autoria.

Considerando a categoria mediação docente o fazer educativo foi observado durante todo o processo investigativo, tanto no mapeamento das trajetórias de aprendizagem quanto no desenvolvimento da intervenção docente.

Ao se eleger como tema desta pesquisa a escrita como procedimento de autoria definiu-se também a concepção de linguagem como forma de interação na qual e pela qual os sujeitos constroem a realidade e a interpretam em um processo dinâmico de interlocuções diversas mediadas pelos contextos em que se efetuam e pela intencionalidade com a qual se produzem os discursos.

Assim, buscou-se por meio dessa categoria de análise identificar no ato educativo, tanto na memória deste quanto no processo interventivo proposto, as conexões entre sua intenção e a sua efetiva reação na aprendizagem da escrita, ou seja, como os discursos que mediaram a aprendizagem da escrita interferiram no desenvolvimento da escrita com autoria.

## 5 MAIS UMA ESCRITA SOBRE O VIVIDO...

*Quando me dei conta eu estava numa penitenciária feminina, me senti um bicho acuado, dentro de um cubículo de 2x3, uma treliche de concreto, uma pia de rosto e um vaso sanitário (que aqui é chamado de boi). Como uma mulher pode se reabilitar em um lugar como esse, onde se alimenta perto do vaso sanitário, onde seu corpo é sempre cobijado, onde nem pode se lavar com privacidade? (EDUCANDA PCEF, 2016).*

O texto acima não foi escrito em sala de aula no processo de intervenção. Foi escrito na cela sem que fosse solicitado. No entanto, e, talvez até mesmo por essa condição, ele retrata o alcance da intenção do trabalho de pesquisa aqui apresentado. Há urgência nas vozes que clamam dentro dos muros. Vidas que precisam ser narradas, vistas, ouvidas. E a escrita é uma forma de se visibilizar, de deixar marcas, pois, no dizer de Barthes (2006): "Escrever é sacudir o sentido do mundo".

O desenvolvimento desta investigação em todas as suas etapas de pesquisa reafirmou que um trabalho educativo pautado na concepção humanista precisa identificar as histórias individuais para potencializar a dimensão do humano. Além disto, foi preciso compreender o processo de desterritorialização que estas pessoas sofreram ao ingressar na prisão e perceber a identidade prisional que este espaço as obriga a assumir. A escuta atenta desse processo permitiu a construção de uma **mediação docente**, relação educando/educador, pautada na confiança e, a partir disto, a elaboração de um projeto de escrita com vistas à potencialização de uma **autoria para além do delito**, visto que:

(...) somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior (OTTOBONI, 1984, p. 93 *apud* ONOFRE, 2007 p.4).

Ficou evidente que no contexto da educação em prisões, e especificamente no trabalho educativo com as mulheres apenadas, foi necessário identificar o que elas sabiam, podiam e queriam dizer. Essa postura de escuta se ancorou na

concepção de um sujeito mulher que, embora autora de um delito, não podia ser espoliada de sua condição humana.

Nenhuma mulher nasce criminosa. Essas mulheres se tornaram criminosas. Cada uma delas traz em si as marcas de um caminho percorrido. Existiu uma vida anterior à prisão e nela as mais diferentes relações foram estabelecidas. Estas mulheres são filhas, mães, irmãs, esposas ou amantes. Tiveram sonhos, projetos, desejos. Sofreram perdas e tiveram ganhos. Aprenderam e produziram. Portanto, têm história.

Esse foi o ponto de partida deste trabalho de pesquisa. Sabendo o que estas educandas sabiam, foi preciso identificar também o que era possível a elas dizer neste contexto. O sistema penitenciário ao induzir ao apagamento das singularidades individuais, também produz a necessidade do ocultamento e da dissimulação. Assim, as verdades precisam muitas vezes ser camufladas, suavizadas e até alteradas em nome da própria sobrevivência.

Em virtude do processo de deterioração de sua identidade, a mulher apenas é obrigada a forjar outra identidade, assumindo posturas e discursos que na sua ótica de assujeitada e de acordo com as relações de poderes instituídas, dela se espera. Assim, são aprendidos os diversos códigos de conduta da vida no cárcere na qual a cautela, o conformismo e a duplicidade são usados como máscaras de proteção que permitem aos sujeitos transitarem nesse espaço e sobreviverem às imposições do sistema.

No cotidiano da prisão, a aprisionada manipula, muda os discursos, ignora valores, infringe as normas para sobreviver, pois nesse jogo de esconder-se e mostrar-se é que ela encontra refúgio para *existir* e assim como também em relação ao homem apenas, essa atitude é a única possível para “não ser quebrado, para não ser rejeitado, se participa, se é submisso, mas ao mesmo tempo, essa participação é perversa, sempre aleatória e perigosa” (TEIXEIRA, 1990, p.148, *apud* ONOFRE, 2007, p. 19).

Nesse espaço, o educador que atua no sistema prisional não pode ser ingênuo, precisa estar atento aos indícios de dissimulação, não para condenar, mas sim, para compreender e assim, buscar para além dela, via **mediação docente** o essencial: a marca do humano. É essa identificação que torna possível uma relação sem preconceitos na direção do empoderamento humano e, conseqüentemente, da **autoria**.

No entanto, possibilitar a **autoria na escrita**, implica ensinar a escrever e ensinar a escrever não pode prescindir da apropriação da norma padrão sob pena de se estimular uma escrita catártica, aquela que auxiliando na expressão dos sentimentos e em nada colabora para a inserção do sujeito na sociedade letrada como usuária eficiente da língua. Como então a **mediação docente** pode possibilitar a apropriação da escrita na norma padrão e, ao mesmo tempo, a **autoria da palavra escrita**?

O processo de construção da escrita é muito complexo, pois, vai muito além da decodificação e exige do sujeito aprendente a capacidade de compreender o funcionamento da língua nas esferas de circulação dos gêneros.

Uma proposta de ensino da escrita como procedimento de autoria não pode descuidar dos aspectos formais da língua escrita para não invalidar o esforço docente/discente com vistas à inserção do educando na sociedade grafocêntrica na qual vivemos e na qual é seu direito transitar com segurança. Dessa forma,

[...] a tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseiam-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, 2005, p. 17).

Assim, a **mediação docente** na perspectiva da **escrita autoral** apresentada nesta pesquisa buscou conciliar a concepção de escrita enquanto possibilidade de interlocução e a reflexão sobre os usos da escrita com as suas regras ortográficas e sintáticas. Esta opção não significou a imersão nos exercícios estruturais e na memorização, mas sim, um compromisso assumido na relação educando/educador de trabalhar a aquisição da língua escrita como direito a ser conquistado e como instrumento de luta.

Considerando que a apropriação da norma padrão é um processo e a gradação da sua exigência precisa ser feita de forma personalizada, procurou-se respeitar os diferentes níveis de apropriação do sistema da escrita e as diversas trajetórias de aprendizagem.

Apesar, das dificuldades relativas ao *lôcus* da pesquisa em relação às normas de segurança que exigiram, por vezes, a interrupção das aulas ou a

mudança de turno das educandas, foi possível abrir espaços de produção escrita e de análise dessa produção para além da sala de aula e isso ocorreu porque o trabalho educativo, embora centrado na autoria, considerou também a reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos produzidos, pois, se aprende a escrever:

[...] escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos — seja lá o que for que tenhamos dentro delas ou associado ao que temos dentro delas — certamente seremos leitores e "escrevinhadores" sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido (POSSENTI, 2005, p. 48/49).

Mesmo considerando o esforço em sistematizar a experiência vivida na realização dessa pesquisa, este é um trabalho incompleto que como tal se reconhece pela própria natureza da dinâmica do processo educativo e, ainda pelo próprio movimento de contínuo aprimoramento dos sujeitos nela envolvidos.

Pela exigência da própria escrita, é preciso concluir o texto, mas, não a investigação em busca de respostas mais precisas às perguntas que motivaram este trabalho.

Ao se pretender analisar a contribuição da **mediação docente na escrita com autoria** procurou-se fazer uma cartografia das relações estabelecidas entre o ato de escrever e os sujeitos envolvidos no processo.

Assim, foi necessário no percurso, desvelar o espaço da ação educativa tanto nos seus aspectos físicos quanto nas relações institucionais para contextualizar e justificar o esforço empreendido na construção da proposta interventiva e, ao mesmo tempo, possibilitar a efetiva escuta das vozes que este trabalho procurou resgatar.

Buscou-se compreender, de modo inteiro, quem eram e o que tinham a dizer as educandas que estavam aprendendo a escrever. Suas histórias ouvidas e suas presenças vistas constituíram o *corpus* deste trabalho. São elas que nos contam, nos enleiam, confundem e instigam a continuar à procura de outras rotas, outros caminhos que nos permitam como docentes pesquisadoras trabalhar a escrita na escola, principalmente na prisão, como procedimento de autoria condição de ser e estar no mundo.

Assim, não era a nossa intenção, definir um roteiro de trabalho a ser seguido e nem mesmo apontar estratégias didáticas. Muito pelo contrário, o que se desvelou foi um universo de possibilidades em constante movimento no qual a condução de um projeto de escrita precisa identificar o real, o possível e o necessário (LERNER, 2002).

Esta análise evidencia a possibilidade autoral de educandas em fase inicial da escrita, mesmo em um espaço tão adverso como a prisão e, ao mesmo tempo enfatiza a contribuição do ensino da escrita a partir de textos que abordem temas em contextos significativos, ou seja, textos que abordem situações reais ou que possibilitem o estabelecimento de relações com suas trajetórias de vida, para o desenvolvimento da autoria e acesso à cultura letrada.

A produção escrita desenvolvida nesta pesquisa ressalta a importância das condições de produção e confirma que as aprendentes da escrita responderam de forma coerente aos enunciados significativos e adequados.

Desse modo, a relevância social deste trabalho é possibilitar a reflexão sobre a mediação docente na aprendizagem da escrita no contexto da educação em prisões, considerando a escrita como possibilidade humanizadora na medida em que o seu uso permitiu a mulheres privadas de liberdade a vivência do humano na valorização de suas trajetórias.

Ao se tornarem escribas do que viviam, essas mulheres recriaram o mundo, na interpretação de si mesmas e na sua subjetivação. Ao escrever elas puderam SER.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. A. de. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensara constituição do sujeito autor no contexto escolar**. São Paulo: 2010, p. 306. Tese de doutorado.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhaïl Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.), **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhaïl Bakhtin**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. Ensino à distância em perspectiva bakhtiniana: questões filosóficas. Em Rede – **Revista de Educação à distância**, 2014, v. 1, n. 1.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. *In*: BRAIT, B. Brait (org.), **Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ANDRADE, E. N. S.; SILVA, R. P. Produção de diferentes gêneros textuais em turma de jovens e adultos: dificuldades e possibilidades. *In*: ALBUQUERQUE, E. B. C. E LEAL, T. F. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª Ed. 2005.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de: RAPOSO, R. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, É. A.; GONÇALVES, J. B. C. As Imagens da Nação Brasileira sob o Olhar Exotópico dos Estados Unidos. **Tensões Mund. Fortaleza**, v. 9, n.17, p. 177-200, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7 (2): 5-25, Agosto/2001. Disponível em <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BARTHES, H. **Elementos de semiologia**. Tradução de: BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de REGO, L. de; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. **Imagens de pensamento**. Trad. João Barrento. Lisboa. 2004.

BESSA, J. C. R. Lições que Clarice Lispector nos ensina sobre a Escrita. **Revista Entrelinhas**, vol. 2, 2016. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/193/5122>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BORDIEU, P. (1983b) Sociologia. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática.

BRANCO, V. **As condições psicogenéticas na aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de educação permanente.** **Educar em Revista**, Educ. rev. N. 8, Curitiba Jan./Dec. 1989.

\_\_\_\_\_. **O Desafio da Construção da Educação Integral: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Município de Porecatu – Paraná.** UFPR, 2009.

BRASIL. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-InfoPen. **O Sistema prisional Brasileiro nos dias atuais.** 2008. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CANTO, D. Á. **Regime Inicial de Cumprimento de Pena Reclusiva ao Reincidente.** Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2000.

CAYSER, E. R.; CRESTANI, L. M.; DIEDRICH, M. S. **As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade**, p. 1415-1429, v.13, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1415>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DALI, S. **A Persistência da Memória**, 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm, MoMA Museu Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com> Acesso em : 15/05/2016.

DESROCHE, H. **Entreprenedred'apprendre:d'uneautobiographie raisonnée aux projets d' une recherche-action.** Paris: Editions Ouvrières, 1990.

FACEIRA, L. da S. Lei de Execuções Penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, E. F. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas.** Jundiaí: Paco, 2013. p. 69-86.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In : BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 37–60.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Medica, 1985.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin**. 2 ed. (Coleção questões da nossa época; v. 107). São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 30ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14ª ed. **Rev. atual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 208.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, W. J. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

GONÇALVES, J. B. C. **Poder e afeto nas narrativas bíblicas: uma análise da construção do ethos discursivo nas parábolas contadas por Jesus**. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução de: AMOROSO, M. B. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IANNONE, R. L. **Com as pontas dos dedos e os olhos do coração**. 2. Ed. São Paulo: Ed do Brasil, 2005, p.03.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. de. Educação e Trabalho em um Centro de Reeducação Feminina: um Estudo de Caso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, jan. - abr., 2013.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

KLYNK, A. **Cem dias entre o céu e o mar**. Disponível em: <<http://lelivros.group/book/baixar-livro-cem-dias-entre-ceu-e-o-mar-amyr-klink-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online>>. Acesso em 12 nov. 2015.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAURITO, I. B. **A Menina que fez a América**. Editora FTD, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

LERNER, Z. D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, C. **Seleta: seleção de Renato Cordeiro Gomes**. Rio de Janeiro, J. Olympio; Brasília, INL, 1975, pp. XV e XVI.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, C. C. **A base ética da avaliação**, 2003. Disponível em: <[www.luckesi.com.br/.../abceducatio\\_54\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_e\\_estica.pdf](http://www.luckesi.com.br/.../abceducatio_54_avaliacao_da_aprendizagem_e_estica.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAEYER, M. de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*, n. 19. Brasília: 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MURRAY, R. K. **Retratos**. 5ª ed. BH – Belo Horizonte: Ed. Miguilim, 1997.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. E. de. **O Processo de invenção de si na escrita**. 2015. Disponível em: <<https://sifpe.files.wordpress.com/2015/10/marta-elaine-de-oliveira-o-processo-de-invinc3a7c3a3o-de-si-na-escrita.pdf>>. Acesso em 10 jan 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. In: **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1988. p. 51-81.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ONOFRE, E. M. C. **A Educação escolar entre as grades**. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista Reflexão e Ação**. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>> Acesso em: 27 set. 2016.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa**. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Segurança Pública de Administração Penitenciária, **Departamento Penitenciário – DEPEN**. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/>>. Acesso em 20 fev. 2016.

PEREIRA, I. A. F.; BRANDÃO, M. F.; OLIVEIRA, M. P. C.; HARACEMIV, S. M. C. **Aviôlência do Direito Negado: delineando o perfil socioeducacional dos privados de liberdade**. In: TONO, C. P. C.; HARACEMIV, S. M. Chaves; GOMES, M. T. U. **Vozes do cárcere: paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

PERES, E. (Org.). **Memórias de Alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.

PORTUGUES, M. R. Educação de adultos presos. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação de Adultos Presos: Possibilidades e Contradições da Inserção da Educação Escolar nos Programas de Reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo**. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), dissertação de mestrado. 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12022015-141319/pt-br.php>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

POSSENTI, S. **Enunciação, Autoria E Estilo**. Revista da FAEEBA Departamento de Educação - Campus I UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, Ano 10, número 15, janeiro/junho, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil) 6ª ed. 2005.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, nº1 p.105-124, 2000.

QUEIROZ, B. C. Foram muitos os professores. *In*: ABRAMOVICH, F. (Org.) **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Editora Gente, 1997.

\_\_\_\_\_. **Antes do Depois**. Rio de Janeiro: Ed. Manati, 2006.

QUINTANA, M. **Poesia Completa** – Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 479.

ROCHA, G. Avaliação Diagnóstica. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *In*: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, P. L. L. da. **O conceito de *habitus* em Elias e Bourdieu**. [20--]. Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-191.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2015.

SUASSUNA/BEZERRA. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, U. A Barata Matilde. *In*: **Histórias quentes de bichos e gentes**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TONO, C. P. C.; HARACEMIV, S. M. C.; GOMES, M. T. U. **Vozes do cárcere: paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In: DALBEN, Ângela et al. Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZANETTI, M. A.; CATELLI, R. **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

**APÊNDICE I**  
**QUESTIONÁRIO DE APRENDIZAGENS DA ESCRITA**

Nome \_\_\_\_\_  
Data de nascimento \_\_\_\_\_  
Profissão \_\_\_\_\_  
Residência \_\_\_\_\_  
Estado civil \_\_\_\_\_

- 1) Qual a sua idade quando você aprendeu a escrever?
- 2) Onde você aprendeu a escrever?
- 3) Quem ensinou você a escrever?
- 4) Conte como foi a sua experiência na aprendizagem da escrita:
- 5) Em que situações você usa a escrita de forma autônoma?
- 6) Para você, que tipo de sensações ou sentimentos o ato de escrever provoca?
- 7) Atualmente, em que situação, você faz uso da escrita?
- 8) A escrita é um registro que permanece além de nossa existência. O que você escreveria para a posteridade?
- 9) Você tem interesse em melhorar a sua escrita? Por quê?
- 10) Observações:

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Ass \_\_\_\_\_

**APÊNDICE II**  
**TRAÇANDO O SEU RETRATO**

1. Assinale as características que mais combinam com você:

<input type="checkbox"/> agitada	<input type="checkbox"/> organizada	<input type="checkbox"/> carinhosa	<input type="checkbox"/> briguenta
<input type="checkbox"/> esforçada	<input type="checkbox"/> ciumenta	<input type="checkbox"/> romântica	<input type="checkbox"/> esperta
<input type="checkbox"/> egoísta	<input type="checkbox"/> sincera	<input type="checkbox"/> bagunceira	<input type="checkbox"/> colaboradora

2. Há outras?

3. Antes de vir para cá qual o momento do dia que você gostava mais?

4. O que você admira na natureza?

5. O que te deixa mais irritada na relação com as pessoas?

6. A quem você admira e por quê?

7. O que você não sabe fazer, mas gostaria de aprender?

8. Escolha um sonho pra contar.

**APÊNDICE III  
CARTA DA EDUCADORA**

TEXTO PRODUZIDO PELA EDUCADORA NO TRABALHO COM O  
GENERO EPISTOLAR (CARTA)

Piraquara, 12 de agosto de 2016

Queridas alunas

Fiquei muito feliz com o resultado do trabalho com o texto "A Barata Matilde". Como é bonito ver o jeito de cada uma de se expressar, de relacionar a história com a própria vida, enfim de utilizar a escrita para se afirmar enquanto mulher que pensa, sonha e lê, além do texto, o mundo em que vive.

Digitei todos os textos que me foram entregues. Somente quatro é que não pude digitar porque preciso ainda conversar com as autoras.

Hoje quero fazer a seguinte proposta de trabalho:

Cada aluna vai receber seu texto original escrito à mão e também o seu texto digitado e com um espaço para as observações.

A intenção é que vocês leiam o texto digitado e comparem com o texto manuscrito.

Precisei modificar algumas palavras, acrescentar ou excluir outras. Então preciso que vocês leiam os dois textos, comparem, verifiquem o que foi mudado e vejam se concordam ou não.

Feito isso escrevam suas observações no espaço indicado concordando com a correção ou não concordando.

Em ambos os casos devem explicar o porquê de concordar ou de não concordar.

Estarei à disposição para auxiliá-las na próxima aula.

Um bom dia pra nós!

Com carinho:

Prof<sup>a</sup> Jane Cleide Alves Hir

PS: Confiram atentamente o nome de vocês no texto.

## APÊNDICE IV PLANOS DE ESCRITA

### PLANO DE PRODUÇÃO ESCRITA 01

#### IDENTIDADE

CEEBJA Dr Mario Faraco – unidade: Presídio Central Feminino  
Professora: Jane Cleide Alves Hir – Turma Fase I

#### Planejamento de produção textual: Identidade: Quem sou eu?

Objetivo: Produção de texto autodescritivo.

Conteúdos: Expressão oral, organização espacial do caderno, aspectos normativos da língua (traçado da letra, acentuação, pontuação).

Leitura e discussão do texto: Meu retrato de Leila Iannone

Estratégias: Leitura dramática do texto, roda de conversa e dinâmica de apresentação do grupo. Reescrita da produção.

Avaliação contínua do processo com atendimento individual.

Proposta de produção escrita: Releia as características pessoais que você assinalou e escreva um texto para se apresentar ao grupo. Conte como você é:

#### REFERÊNCIAS

IANNONE, Leila. Meu retrato

### PLANO DE PRODUÇÃO ESCRITA 02

#### MEMÓRIAS DE ESCRITA

Ceebja Dr Mário Faraco – Unidade: Presídio Central Feminino  
Professora Jane Cleide Alves Hir - Turma: Fase I

#### Planejamento de produção textual: Memórias de escrita

Objetivo: Produção escrita de memórias

Conteúdos: Compreensão do contexto, progressão textual, aspectos normativos da língua (grafia, acentuação, pontuação).

Recursos Didáticos

A menina que fez a América – Ilka Brunhilde

Foram muitos, os professores - Bartolomeu Campos de Queiroz

Memórias de alfabetização – Eliane Peres (org)

Estratégias: Leitura e discussão dos textos. Contação de história e discussão da temática. Reescrita da produção.

Avaliação contínua do processo com atendimento individual.

Proposta de produção escrita:

Nós lemos as lembranças de várias pessoas sobre como aprenderam a ler e escrever. E você, o que lembra de sua aprendizagem da escrita? Vocês já responderam a um questionário sobre este assunto. Agora escreva um texto contando as suas memórias de escrita.

#### REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). Meu Professor Inesquecível. Ensinos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

LAURITO, Ilka Brunhilde. A menina que fez a América. São Paulo: FTD, 2002.

PERES, Eliane. Memórias de alfabetização. Seiva, 2007.

## PLANO DE PRODUÇÃO ESCRITA 03

**A ESCRITA COMO LAÇO**

Ceebja Dr Mário Faraco – Unidade: Presídio Central Feminino  
 Professora Jane Cleide Alves Hir - Turma: Fase I

**Planejamento de produção textual: A escrita como laço**

Objetivo: Produção escrita de uma carta

Conteúdos: Estrutura do gênero epistolar. Compreensão do contexto, progressão textual, aspectos normativos da língua (grafia, acentuação, pontuação).

Leitura e discussão do texto

A Barata Matilde - Ulisses Tavares

Estratégias: Contaçao de história e discussão da temática: Coisa de mulher x coisa de homem - questões de gênero. Reescrita da produção.

Avaliação contínua do processo com atendimento individual.

Proposta de produção escrita:

- 1) Escreva uma carta para a Barata Matilde dando sua opinião sobre a decisão que ela tomou.
- 2) Imagine que você é amiga da Barata Matilde. Escreva uma carta para ela dando sua opinião sobre a decisão que ela tomou.

**REFERÊNCIAS**

TAVARES, Ulisses. Histórias quentes de bichos e de gentes. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

## PLANO DE PRODUÇÃO ESCRITA 04

**A ESCRITA VOZ**

Ceebja Dr Mário Faraco – Unidade: Presídio Central Feminino  
 Professora Jane Cleide Alves Hir - Turma: Fase I

**Planejamento de produção textual: A escrita como Voz**

Objetivo: Produção escrita do registro de atividade com avaliação.

Conteúdos: Compreensão do contexto, progressão textual, aspectos normativos da língua (grafia, acentuação, pontuação).

Estratégias: Roda de conversa sobre o tema: Escrever para lembrar, registrar, dizer... Leitura e interpretação de relatos. Leitura de textos de registro. Reescrita da produção.

Avaliação contínua do processo com atendimento individual.

Proposta de produção escrita:

Escreva um texto descrevendo as atividades que realizamos esta semana e como você avalia o processo: O que foi bom? O que você aprendeu? O que pode melhorar?.

**REFERÊNCIAS**

KLYN, Amyr. Cem dias entre o céu e o mar, Cap V : Um montinho de ossos na costa dos esqueletos. SÃO Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2a ed. São Paulo, Studio Nobel, 2009.

## ANEXO I

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Sônia Maria Chaves Haracemiv** e **Jane Cleide Alves Hir**, professora e aluna do Programa de Pós-graduação do **Mestrado Profissional em Educação – Teoria e Prática de Ensino – TPE** – da Universidade Federal do Paraná - UFPR, estamos convidando \_\_\_\_\_ educanda do CEEBJA Dr Mário Faraco, matriculada na Rede Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação, situada no Núcleo da área Norte, periferia município de Piraquara, Paraná, Brasil, a participar de um estudo intitulado **A escrita como procedimento de autoria na Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional.**

## Justificativa

Considerando que a prisão é apenas a perda do direito de mobilidade (ir e vir por onde quiser) e que, portanto, os sujeitos privados de liberdade têm direito à educação como instrumento de cidadania e desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade, pretendo desenvolver uma pesquisa sobre o papel do professor na apropriação da escrita de forma que esta permita aos educandos a capacidade de expressão de sonhos, opiniões e reivindicações. Neste sentido é preciso esclarecer alguns aspectos:

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar as estratégias de ensino da escrita que possibilitam aos que aprendem exercerem sua autoria desde o início da aprendizagem.
- b) Para colaborar com esta pesquisa, será necessário participar de um questionário respondendo perguntas abertas e fechadas (de marcar X), que permitirão a você falar sobre suas experiências significativas na aprendizagem da escrita.
- c) Este questionário será aplicado na sala de aula e terá a duração aproximada de 1 hora.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Paraná CEP/SD-PR nº 213.3496  
data de 26/06/2017  
SMA

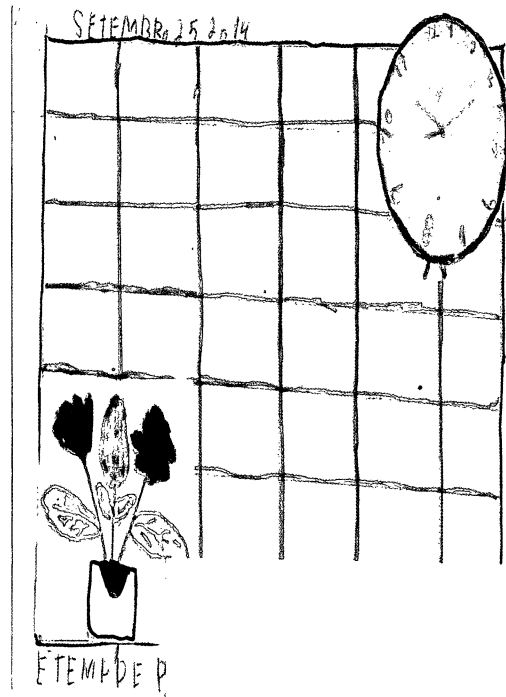
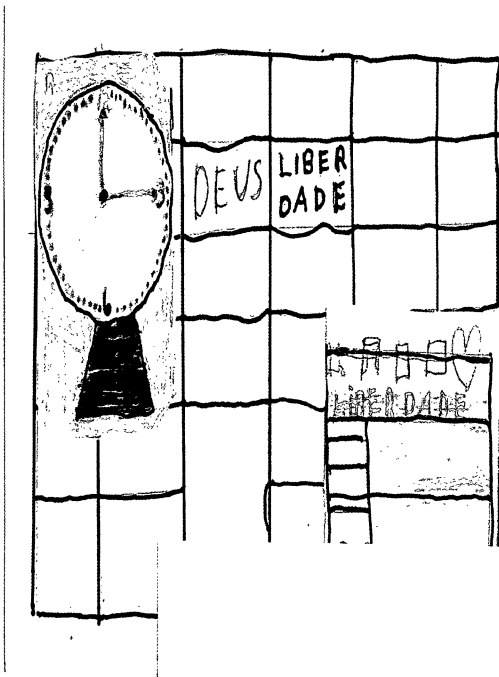
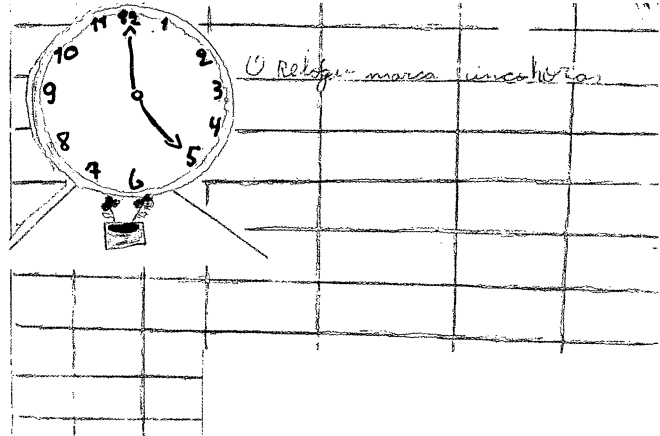
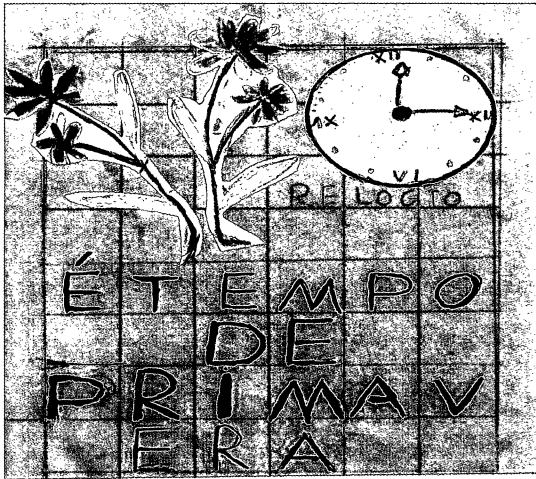
## II - MEMÓRIAS DE ESCRITA

Em primeiro lugar  
meu namorado foi para  
uma escola.

Porque eu tinha que co-  
municar o trabalho  
muito cedo, então apren-  
di a ler e a escrever  
muito cedo, falando as  
outras.

Eu sou uma mulher  
trabalha mas quando criança  
infelizmente não  
tive infância, quando  
eu tinha que estar  
brincando e estudando  
eu já estava trabalha-  
ndo, para ajudar a  
minha mãe a cuidar  
as meus irmãos que  
eram menores de idade,  
porque meu pai bebia  
muito e não estava  
cumprindo com as suas

ANEXO III  
RELEITURA DA OBRA "IMPERMANÊNCIA DA MEMÓRIA" DE SALVADOR DALI



#### ANEXO IV A BARATA MATILDE<sup>13</sup>

##### A Barata Matilde

Escovava as calças do marido até que não sobrasse nenhum grão de poeira nem do lado de dentro. Pratos deliciosos fazia, nenhum que gostasse, mas os preferidos do marido. Acordava cedo e já começava a fazer o café da manhã, ovos bem mexidinhos, que era assim que o marido gostava e observava: “Sem ovos bem mexidinhos, não dá pra acordar direitinho!”

Beijava o marido na ida para o trabalho, pela manhã, beijava na hora do almoço, na ida da tarde, na volta da tarde. Menos à noite, antes de dormir, porque dormia como uma pedra cansada.

Natural, pois que trabalhava o dia inteiro para manter o marido satisfeito já que, dizia ele, é talvez fosse verdade, trabalhava o dia inteiro para mantê-la feliz.

Até que um dia, e sempre há um dia, nem que seja no dia do juízo final, a Barata Matilde acordou mais tarde, não fez nada que o marido estava acostumado que ela fizesse.

Nem a casa arrumou. Arrumou o cabelo, as unhas, a roupa e a personalidade dela mesma.

O marido estranhou, chiou, gritou.

Mas ela estava tão bonita, tão dona de si, que ele ficou com medo de perdê-la e passou a beijá-la, abraçá-la e tratá-la bem, que ela merecia. E o mundo nem veio abaixo. E o mundo não acabou.

A Barata Matilde até começou a trabalhar também. E um dia ela fazia as coisas chatas do dia-a-dia, tipo lavar pratos, outro dia era ele que fazia. E nem era bom, nem era ruim. Mas o melhor era antes, bem melhor, já dizia o Abrantes.

Foi bacana para Matilde acordar um dia e descobrir que não tinha sangue de barata.

---

<sup>13</sup> TAVARES, U. A Barata Matilde. *In: Histórias quentes de bichos e gentes*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

## ANEXO V

### Memórias de Alfabetização<sup>14</sup>

#### Texto 01

A alfabetização era feita com base num livro, eu lembro uma frase do livro: Eva viu a uva, a uva é da Eva... coisas desse tipo. O nome da personagem do livro era Eva. Eu me lembro muito de coisas no quadro pra gente ler e do livro, eu tenho memória de frases. Eu não me lembro dela ficar trabalhando o livro. Eu me lembro muito da leitura, muito... mais de ler no quadro do que ler no caderno, engraçado isso... de ir lá na frente e a professora pedir, chamar um por um, ir lá na frente e ler e depois escrever no quadro também. Eu me lembro bem disso (Cecília Hypólito, 29/03/2007).

#### Texto 02

Era um livro pobre, sem atrativo nenhum, com ilustrações em branco e preto. Penso que foi o primeiro livro que peguei na vida. A professora também usava cartazes grandes, com a lição. E apontava com uma vara grande para que praticássemos a leitura (Célia Maria Maciel, 18/12/2006).

#### Texto 03

Alfabetizei-me em uma escolinha do interior do município de Venâncio Aires, da rede de escolas particulares existentes na Colônia alemã, onde a comunidade pagava o professor e mantinha o prédio, muitas vezes com mutirão de trabalho comunitário. Era uma escola unidocente com cinco níveis de alunos, que afluíam de um perímetro de 5 a 6 km. Ficava próxima à capela e possuía uma infra-estrutura bastante simples: prédio de alvenaria, próximo à capela. Sala única, bem iluminada, bancos compridos para 4-5 lugares com orifício para tinteiro para os mais adiantados; quadro negro, giz limitado, alguns mapas. Sem água encanada, latrina no capão próximo (Hilda Flores, 05/03/2007).

#### Texto 04

A gente ia na aula e ficava em grupos, algumas coisas eu me lembro, das letras, do "Ivo viu a uva", da cartilha que tinha umas gravuras, com umas letras bem grandes. Tinha figuras, por exemplo, se falava em menina, havia a figura da menina, se falava em pato, tinha a figura do pato, tinha a figura que identificava a letra que íamos estudar (I. Anita Pastore, 02/04/2007).

#### Texto 05

Era uma turma muito grande, com trinta e poucas crianças e com esses alunos problema. Então era uma turma muito grande, com dificuldades de dar atenção individual. Tinha muita coisa da alfabetização que acontecia... também um pouquinho antes da professora chegar, tinha uns meninos com mais idade, que eram os repetentes, tipo dez anos, que utilizavam os conhecimentos deles de palavrão pra botar no quadro e a gente, entrando na 1ª série, ficava tentando soletrar aqueles palavrões que eles botavam no quadro. Então teve um pouco de realidade também da turma. Eu tinha também um pouco... uma certa proteção da minha irmã, que era irmã de criação e que nos cuidava também. Era uma turma meio pesadinha, do ponto de vista que tinha de tudo um pouco. Então era engraçado que eles botavam aqueles palavrões no quadro e a gente ficava tentando soletrar... [risos] (Cecília Hypólito, 29/03/2007).

---

<sup>14</sup> LISPECTOR, C. **Seleta: seleção de Renato Cordeiro Gomes**. Rio de Janeiro, J. Olympio; Brasília, INL, 1975, pp. XV e XVI.

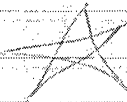
ANEXO VI  
ALÉM DA SALA DE AULA

21 de Abril de 2016



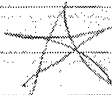
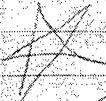
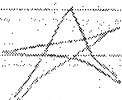
por minha Professora  
tudo está fazendo  
a sala de aula  
com dificuldade

Este é o



meu  
testamento  
velado  
essa

Leitura da Vida

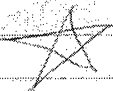
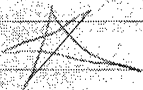


Este é um  
livro especial  
pra mim que se  
dedica a ele.  
Deus Amém  
todos nós

Bijos pra  
nossa professora  
que o senhor  
esteja na vida  
de todos nós

na  
teia  
que  
se melhora  
a Josana  
primas eu  
e Leonie ela  
os da está  
se esposa  
é bem o interessante

Amém Amém  
KKKKK



Piraquara, 11 de Abril de 2016.

Hoje estamos discutido sobre as cartas de para nós a prender tempo e escrever uma carta mas a diretora interrompeu para se a apresentar para nós ela falou que muita coisa vai melhorar pra nós ela falou sobre os alimentos sobre a farmácia sobre as coisas que a família pode trazer para comer, ela falou que tem muitas pessoas pra ir embora ela não sabe por que não foram embora ainda. A diretora estava com muita pressa e se despediu de nós, e a professora continuou a dar aula para nós, já me falou que a diretora era legal e simpática.

Piraquara, 13 de Abril de 2016.

Hoje a Professora está falando sobre cartas pra ensinar nós escrever uma carta tem que ter data e saudação e escrever uma carta muito legal e tem que ter assinatura e importante, para chegar as cartas em segurança no chegar, fica mais fácil para os carteiros e importante ter cap.

④

Devagar vou vendo as dificuldades de cada uma das alunas, háje por exemplo um fato me chamou muita atenção, onde a aluna Adrielly tremia muito ao cortar as flores para enfeitar o mural devido que ela toma muita remédio para dormir, ela não conseguia cortar as flores, fiquei com muita dó dela e fui ajudar.

Logo em seguida fui ajudar a Dona Irene uma senhora muito querida, mas que devido a um problema de visão ela não consegue fazer as coisas sozinha.

A Dona Roseni me pediu para cortar as suas flores e então a professora passou a ela uma segurança tão grande que o trabalho dela ficou muito lindo.

A professora Jane não nos trata como filhas e sim como mulheres que querem aprender ao contrário do Sistema que faz questão de todos os dias nos lembrar que não somos só mulheres, mas sim detentoras.

ANEXO VII  
MENSAGENS

Paraguari 13 de Abril de 2016. *Mimê Bibê*  
 Que Deus abençoe a sua vida. Pra mim está sendo difícil ficar longe de ti. Querida eu queria estar ao seu lado, seria importante pra mim. Filha a mamãe está com saudade mas vai dar certo meu amor. Que Deus ilumine o seu coração. Beijos minha filha

Paraguari 13 de abril de 2016  
 Oi mãe querida!  
 Tudo bem com você? Eu estou bem apesar de longe. Mãe, desejo a você toda paz, alegria e saúde do fundo do meu coração. A senhora é para mim a pessoa queridíssima, batalhadora e muito especial, para mim e meus irmãos. Beijo fique com Deus de sua filha

Paraguari 13 de abril de 2016  
 A minha querida Amiga Marly  
 Você está bem?  
 Venha através deste simples bilhete te agradecer por tudo o que você fez por mim.  
 Só tenho a te agradecer por tudo o que você fez por mim.  
 Só tenho a te dizer que você é uma amiga que vou levar para sempre, pois você me ajuda muito.  
 Saiba que você é especial. Fica com Deus. Bjs

Paraguari 13 de abril de 2016  
 Oi minha querida irmã escrevo esse bilhete pra você pra te dizer que você é especial para mim.  
 Já sei o que seria de mim nesses dois anos que estou presa. Você nunca me deixou faltar nada, esteve comigo em todas as maneiras confortando a minha coração.  
 Obrigada por tudo o que tem feito por mim.  
 Fica com Deus