



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN

ROSALINA NEVES PRESSER

LETRAMENTO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE:
FORMAÇÃO LEITORA SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS

LONDRINA

2018

ROSALINA NEVES PRESSER

**LETRAMENTO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE:
FORMAÇÃO LEITORA SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Givan José
Ferreira dos Santos

LONDRINA

2018

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

P9351 Presser, Rosalina Neves

Letramento para mulheres privadas de liberdade: formação leitora sobre gêneros textuais jurídicos / Rosalina Neves Presser. - Londrina : [s.n.], 2018.

113 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2018.

Bibliografia: f. 76-79.

1. Letramento. 2. Compreensão na leitura. 3. Direito - Documentos. 4. Prisioneiras. I. Santos, Givan José Ferreira dos, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911



TERMO DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: FORMAÇÃO LEITORA SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS

por

ROSALINA NEVES PRESSER

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 21 de dezembro de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Prof. Dr. Givan José Ferreira do Santos (UTFPR)

Orientador

Profa. Dra. Florentina das Neves Souza (UEL)

Membro Titular

Profa. Dra. Alessandra Dutra (UTFPR)

Membro Titular

Prof. Dr. Givan José Ferreira do Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.

Mestrado Profissional

UTFPR Câmpus Londrina

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Mestrado em
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza”

Dedico este trabalho ao meu esposo Lourival Presser, que esteve sempre ao meu lado durante toda caminhada.

Aos meus Filhos Carlos Eduardo e Doris Caroline que sempre me incentivaram a realizar esse sonho.

Ao meu genro e nora, Bruno e Danieli, por partilharmos a alegria da conquista.

Ao meu pequeno Lucas, meu neto querido, que com apenas 3 anos me rejuvenesce a cada dia, trazendo-me energia para realizar, como uma jovem, os trabalhos acadêmicos.

Aos familiares em geral, amigos e colegas pelo incentivo e participação nas minhas lutas para construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por enviar-me o seu Espírito Santo, luz que trouxe sabedoria para que eu alcançasse este objetivo.

Ao meu orientador professor Dr. Givan José Ferreira dos Santos, pela paciência e mansidão, acalmando-me nos momentos de ansiedade. Pela compreensão, generosidade e competência, indicando caminhos durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e construção deste trabalho.

À professora Dra. Alessandra Dutra pelo auxílio, indicações valiosas para o meu estudo e pela serenidade transmitida.

À professora Dra. Flora Neves pela relevante contribuição na implementação da Dissertação e pela sua atenção dispensada a todo momento.

Aos professores doutores Marilu Martens, Alcydes Goya, Mauricio Cesar Menon, Suseli Cristiane Alves Camilo, que tão solícitos colaboraram para o desenvolvimento do meu aprendizado, no curso das disciplinas.

Aos meus colegas de sala de aula, pela amizade construída e pelo carinho compartilhado.

Aos colegas de trabalho, do Sistema Prisional e Socioeducativo, que sempre estiveram prontos a cooperar de diversas maneiras.

A todos os familiares que sempre estiveram preocupados em contribuir de alguma forma.

Às alunas participantes da pesquisa, pela cooperação e troca de experiências tão diferenciadas.

O gênero textual é produzido para provocar ressignificações e deslocamentos nas pessoas e instituições.

(SANTOS, G. J. F. Reflexão proferida durante aula da disciplina “Produção textual e novas tecnologias”, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, no primeiro semestre de 2017).

PRESSER, Rosalina Neves. **Letramento para mulheres privadas de liberdade: formação leitora sobre gêneros textuais jurídicos.** 2018. 114 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

RESUMO

O fato deflagrador desta pesquisa foi minha inquietação a respeito da fragilidade de formação apresentada por mulheres aprisionadas no Terceiro Distrito Policial de Londrina, Paraná, no que se refere à competência para reconhecer e compreender textos de circulação na esfera judiciária que interferiam diretamente na vida delas, ou seja, nos seus processos judiciais. Durante minha atuação docente nessa unidade prisional em um projeto de remição de pena através da leitura, essas mulheres me relataram que recebiam e assinavam textos dos quais nem sabiam os nomes específicos deles, tampouco quem era o autor e o destinatário e para que serviam. Isso as deixava, muitas vezes, apreensivas porque tinham medo de assinar algum documento que prejudicasse a si mesmas. A par desse contexto, decidi auxiliá-las no desenvolvimento da sua capacidade de compreensão leitora de textos jurídicos. A partir disso, estabeleci a pergunta deste estudo: Que suporte pedagógico para formação de leitor jurídico posso propiciar a essas mulheres? E tracei os objetivos específicos: relatar o processo de aplicação de um produto educacional junto a essas mulheres; expor informações e reflexões referentes à aplicação. Com base em aportes teóricos sobre letramento, gênero textual, domínio discursivo e gêneros textuais jurídicos, elaborei e apliquei um material didático, com foco na construção de sentidos de traços essenciais de gêneros jurídicos, para um grupo de sete mulheres presas no referido Distrito Policial, no ano de 2018. Empreendi a pesquisa-ação em cinco encontros de duas aulas cada, sendo um encontro por semana. Em termos de resultados, as mulheres manifestaram ter adquirido mais consciência sobre a importância de cultivar a leitura de textos, demonstraram compreender o conceito de gênero textual e sua relação íntima com a noção de domínio discursivo e apresentaram razoável desempenho no exercício da compreensão leitora reflexiva no que concerne ao reconhecimento de elementos constitutivos relevantes de gêneros jurídicos do seu interesse imediato. Portanto, meu instrumento pedagógico revelou-se viável e produtivo para o seu alcance social.

Palavras-chave: Letramento jurídico. Ensino de gêneros textuais. Formação leitora para mulheres encarceradas.

PRESSER, Rosalina Neves. **Literacy for women deprived of liberty: reading training on legal textual genres.** 2018. 114 f. Dissertation (Master's Program in Teaching of Human, Social and Nature Sciences). Federal University of Technology of Paraná. Londrina, 2018.

ABSTRACT

The triggering factor of this research was my concern about the fragility of training presented by women imprisoned in the Third Police District of Londrina, Paraná, regarding the competence of recognizing and understanding texts in the judicial sphere that interfered directly in their lives, that is, in their legal proceedings. During my teaching work in this prison unit in a project of remission of penalty through reading, these women told me that they received and signed texts which they did not even know their specific names, nor who was the author and the recipient of it, as well as what they served for. That often made them apprehensive because they were afraid of signing some documents that could harm themselves. Alongside this context, I decided to assist them in developing their capacity to understand legal texts. From this, I posed the question of this study: What pedagogical support for legal reader training can I provide to these women? Thus, I outlined the specific objectives: Reporting the process of applying an educational product to these women; expose information and reflections on the application. Based on a theoretical frame on literacy, textual genre, discursive domain and legal textual genres, I elaborated and applied a didactic material, focusing on the construction of essential traits of legal genres, for a group of seven prison women inmates in the aforementioned Police District, in the year 2018. I carried out the action research in five meetings of two classes each, being a meeting per week. In terms of results, the women showed a greater awareness on the importance of text reading, demonstrating an understanding of the concept of textual genre and its intimate relationship with the notion of discursive domain and presented a reasonable performance in the work of the reflexive reading comprehension concerning the recognition of relevant constituent elements of legal genres of immediate interest. Therefore, my pedagogical instrument proved to be viable and productive for its social coverage.

Keywords: Legal literacy. Teaching of textual genres. Reading training for imprisoned women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Domínios discursivos e respectivos gêneros textuais.....	19
Figura 2 – Respostas de alunas.....	46
Figura 3 - Respostas de alunas	47
Figura 4 - Resposta de uma aluna.....	49
Figura 5 - Resposta de uma aluna.....	50
Figura 6 - Resposta de uma aluna.....	51
Figura 7 - Respostas de alunas	52
Figura 8 - Resposta de uma aluna.....	55
Figura 9 - Resposta de uma aluna.....	56
Figura 10 - Resposta de uma aluna.....	57
Figura 11 - Respostas de alunas	59
Figura 12 - Resposta de uma aluna.....	63
Figura 13 - Resposta de uma aluna.....	64
Figura 14 - Resposta de alunas.....	66
Figura 15 - Resposta de uma aluna.....	67
Figura 16 - Respostas de alunas	69
Figura 17 - Respostas de alunas	70
Figura 18 - Respostas de alunas	71
Figura 19 - Respostas de alunas	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Traços característicos dos gêneros textuais jurídicos.	23
Quadro 2 - Inscrições e resultados do vestibular – UEL – 2014 A 2018.....	30
Quadro 3 - Levantamento estatístico sobre o aprisionamento de mulheres.	35
Quadro 4 – Panorama da execução do produto educacional.....	42
Quadro 5 - Traços característicos dos gêneros textuais jurídicos	60

LISTA DE SIGLAS

AMB	Associação dos Magistrados Brasileiros
CCL	Casa de Custódia de Londrina
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CRESLON	Centro de Ressocialização de Londrina
DEPEN	Departamento Penitenciário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação e Competência de Jovens e Adultos
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LEP	Lei de Execução Penal
PEL	Penitenciária Estadual de Londrina
SESP	Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária
SISNAD	Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas
STF	Supremo Tribunal Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO	15
2.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	15
2.2 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS	18
2.3 LETRAMENTO JURÍDICO	22
3 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL E LEITURA	24
3.1 PROJETO DE REMIÇÃO DE PENA PELO ESTUDO ATRAVÉS DA LEITURA	27
3.2 O PERFIL SOCIAL DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE	30
4 METODOLOGIA	37
4.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	39
5 RELATO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES E REFLEXÕES	44
5.1 PRIMEIRO ENCONTRO.....	44
5.2 SEGUNDO ENCONTRO.....	48
5.3 TERCEIRO ENCONTRO	53
5.4 QUARTO ENCONTRO	57
5.5 QUINTO ENCONTRO	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	80
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA	81
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	82
APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

A atuação do professor de Língua Portuguesa pode ocorrer nos mais diversos níveis de escolaridade e ambientes educacionais, da Educação Infantil a Programas de Doutorado, em escolas, colégios e universidades públicas de ensino, instituições particulares ou filantrópicas de Educação ou mesmo em espaços educacionais menos comuns, por exemplo, salas de aula adaptadas dentro de unidades prisionais. Pela natureza complexa de todo processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos científicos sobre língua materna, uma vez que envolve uma variedade de elementos (professor, aluno, condições físicas e psicológicas de ambos, materiais didáticos, entre outros), podemos admitir que independentemente da sua escolha em relação à série escolar ou ao local de trabalho, o professor enfrentará problemas (im)previstos de diferentes ordens para desenvolver suas ações pedagógicas, com o intuito de levar seus alunos ao progresso na competência para compreender e produzir textos significativos para o convívio social.

Esta pesquisa surgiu da inquietação vivida por mim, autora, durante minha atuação docente no Projeto de Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura, ao perceber a dificuldade das mulheres aprisionadas no Terceiro Distrito Policial da cidade de Londrina, Paraná, quanto à compreensão de textos em geral e, em particular, no tocante aos textos relacionados aos processos de condenação e defesa delas, ou seja, textos do domínio discursivo jurídico.

É compreensível que essas mulheres não apresentem satisfatório entendimento de textos jurídicos, pois em geral são textos com vocabulário técnico, os “juridiquês”, acessível a profissionais familiarizados com uma linguagem forense em sua rotina diária de trabalhos. Ademais, essa dificuldade se explica também pelo baixo nível de escolarização da maioria dessas mulheres, tendo em vista que, em levantamento sobre o perfil socioeducativo que realizei com as sete mulheres participantes da pesquisa, apenas uma delas tinha Ensino Médio completo e as outras seis não haviam iniciado esse nível de formação escolar.

A partir desse contexto decidi auxiliar essas mulheres privadas de liberdade, no sentido de promover formação leitora sobre textos jurídicos relevantes para a vida delas. Portanto, meu foco de estudo nesta dissertação consiste em uma das faces do letramento jurídico: a leitura e compreensão textual. E elegi a seguinte questão impulsionadora da pesquisa: Que suporte pedagógico para a formação de leitor jurídico posso propiciar a

essas mulheres? Diante dessa problemática, neste estudo pretendo alcançar dois objetivos centrais:

- Relatar o processo de aplicação de um produto educacional (ver apêndice C) que elaborei para desenvolver o letramento jurídico, no tocante à compreensão leitora de textos de um determinado grupo de mulheres encarceradas, no Terceiro Distrito Policial da cidade de Londrina, Paraná;
- Expor informações e reflexões referentes à aplicação desse produto educacional.

Entre outras justificativas para o meu trabalho, ressalto duas: o fato de procurar e não encontrar literatura acadêmica com proposta didática específica para formação leitora jurídica com população feminina custodiada, logo minha iniciativa torna-se uma contribuição para esse contexto educacional diferenciado; a implementação de um conjunto de atividades de leitura e compreensão de variados e relevantes gêneros textuais do domínio discursivo jurídico – por exemplo, boletim de ocorrência, procuração, intimação, lei de execução penal, sentença de condenação, declaração de remição pela leitura, alvará de soltura e outros – pode auxiliar essas mulheres a construir sentidos para os textos que circulam na esfera social em que se encontram.

Os suportes teóricos deste estudo baseiam-se nos conceitos de letramento, letramento jurídico, gêneros textuais, domínio discursivo e gêneros textuais jurídicos, além de considerações a respeito dos temas educação prisional no Brasil e sistema prisional feminino, tópicos esses abordados em seções devidas. Em termos metodológicos, este trabalho se caracteriza basicamente como pesquisa-ação, porque trata-se de intervenções pedagógicas para promover a capacidade de compreensão leitora de gêneros textuais jurídicos, de um determinado público feminino – sete mulheres – em situação de custódia em uma unidade policial localizada em Londrina, Paraná, no primeiro semestre de 2018. Uma abordagem detalhada da metodologia vem em seção apropriada.

Organizo a dissertação em 6 seções. Nesta seção 1, Introdução, delinco os elementos principais da pesquisa: tema de estudo, problema, objetivos, justificativas, aporte teórico e metodologia. Na seção 2, apresento reflexões sobre os conceitos de letramento, com ancoragem em especialistas da área, diferencio letramento de alfabetização, discorro sobre os conceitos de gêneros textuais e domínios discursivos, focalizando os gêneros textuais do domínio discursivo jurídico, e explicito a noção de

letramento jurídico. Na seção 3, abordo questões da educação prisional no Brasil, a relevância e dificuldades para a efetivação de projetos de leitura no espaço das prisões e traço o perfil do sistema prisional feminino no contexto nacional, paranaense e em Londrina. Na seção 4, explano o processo metodológico da pesquisa-ação empreendida no trabalho e detalha a elaboração do produto educacional. Na seção 5, apresento descrição pormenorizada do processo de aplicação do produto educacional proposto, informações e comentários sobre essa aplicação. Por fim, na seção 6, Considerações Finais, retomo o problema e objetivos da pesquisa, e exponho observações a respeito da pesquisa.

2 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO

A partir da década de 1980, muitas pesquisas, proposições e debates têm sido implementados no campo da Educação sobre letramento. Com ancoragem em especialistas da área e tendo em vista o problema e objetivos deste estudo, a seguir teço considerações sobre a distinção entre letramento e alfabetização, a relação entre letramento e gêneros textuais e a ideia de letramento jurídico.

2.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A pesquisadora brasileira em estudos da linguagem Magda Soares (2012) assinala que uma das primeiras a mencionar o termo letramento no Brasil foi a professora Mary Kato, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1986. Depois disso, muitos estudiosos incluíram em seus trabalhos e discursos esse conceito em contraponto com o conceito de alfabetização. Segundo Soares (2012, p. 18), a alfabetização é “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever”, enquanto letramento se define como sendo o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva ou exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2012, p.47). Portanto, apesar da proximidade da conceituação entre os dois termos, há sentidos distintos entre eles.

Assim, letramento e alfabetização são conceitos intimamente associados, complementares, mas não se confundem. Para Soares (2012, p.47, grifo da autora), “*alfabetizar e letrar* são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: O ideal seria *alfabetizar letrando* [...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Nessa perspectiva, um indivíduo da sociedade, escolar ou não, pode ser alfabetizado, mas não letrado: tem conhecimento sobre o código escrito, codifica e decodifica letras, palavras, frases e textos, porém ao ler um texto, por exemplo, um anúncio publicitário ou artigo constitucional, não consegue construir respostas concretas para questões como: Quem é o autor do texto? Qual é o provável objetivo do autor em relação ao seu público-alvo? Esse texto tenta influenciar minha vida enquanto leitor? Por quê?

Por sua vez, Kleiman (2005, p.11-12) pondera, de forma incisiva, que “Letramento não é alfabetização, mas a inclui! É preciso alfabetizar letrando”. A autora ressalta a alfabetização como caminho para o letramento e a relevância de preparar o educando para o uso da leitura e da escrita além do mero (re)conhecimento dos símbolos da língua, para agir socialmente, com consciência e criticidade, nas suas atividades cotidianas inseridas nas mais diversas esferas da sociedade. Nessa mesma linha de pensamento, ao refletir sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola, outro autor pontua que

[...] deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2012, p. 58, grifo do autor).

Especialistas do letramento como Bagno, Stubbs e Gagné (2012), Kleiman (2007), Rojo (2009), Soares (2012), entre outros, alertam para a necessidade de os professores das séries iniciais buscarem adquirir conhecimentos sólidos sobre esse conceito, a fim de propiciar a formação de alunos não somente alfabetizados, mas sobretudo letrados, capazes de responder às demandas sociais de leitura e escrita. E salientam que, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, apesar de o foco do trabalho com leitura e escrita de textos ficar a cargo dos professores de Língua Portuguesa, é fundamental que os professores das outras disciplinas escolares também tenham formação a respeito da noção de letramento para que possam assumir a corresponsabilidade de desenvolver no alunado as competências para ler e produzir textos relevantes para a participação social consciente. Kleiman (2007, p.2) enfatiza que “Os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Uma questão relevante e complexa discutida por pesquisadores do fenômeno letramento diz respeito à ideia de nível ou grau de letramento (ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2001; BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2012). No entender desses estudiosos, o letramento é um processo no qual a pessoa pode progredir continuamente na aprendizagem de conhecimentos e se tornar cada vez mais proficiente nas suas práticas sociais mediadas pelo texto, tanto na leitura quanto na escrita, alcançando um

patamar mais elevado de letramento. Essa proposição é corroborada nos seguintes dizeres de Rojo (2009, p.105):

Sabendo-se que a aprendizagem e o conhecimento não se esgotam, conseqüentemente o nível de letramento deve ser ampliado de acordo com as necessidades de cada contexto, sempre almejando o desenvolvimento da consciência crítica e a competência de leitura e escrita.

A visão de letramento enquanto processo admite a compreensão de que, ao longo da sua participação social e histórica em eventos de leitura e escrita, uma pessoa pode desenvolver gradativamente cada uma dessas duas atividades centrais do letramento e, embora essas duas atividades sejam indissociáveis, interativas e complementares do ponto de vista cognitivo, ora um determinado evento linguístico pode focalizar mais o aprimoramento da leitura, ora da escrita de textos em uma instância discursiva específica da sociedade, por exemplo, escola, empresa, igreja, judiciário, mídia digital, entre outras. Portanto, é compreensível que uma mesma pessoa seja mais habilidosa na leitura do que na escrita de textos de uma determinada instância discursiva da qual participa socialmente e ainda que apresente diferentes graus de letramento em relação às diversas esferas de seu convívio social.

Em outra abordagem, Rojo (2009) discorre sobre o que entende por versão forte ou fraca do letramento. Na concepção da autora, a versão fraca do letramento se refere à capacidade dos cidadãos de interagir socialmente, realizando suas atividades mínimas. Conseguem ler e escrever textos simples, além de cumprir suas atividades de sobrevivência de um adulto. Quanto à versão forte do letramento, trata-se de preparar o indivíduo para uma participação social mais efetiva, construindo identidades e interagindo criticamente. Rojo (2009, p.100) afirma que essa versão forte do letramento tende a colaborar “[...] não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes [...]”. Esse ponto de vista é significativo para este meu estudo, no qual proponho iniciativas pedagógicas de letramento com foco na leitura de textos jurídicos, para mulheres privadas de liberdade que necessitam de estímulos para reconstruir suas identidades pessoais e tornar-se sujeitos sociais mais ativos e reflexivos no que tange às interações com os outros via linguagem verbal escrita.

2.2 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Uma questão fundamental para o trabalho pedagógico de letramento em espaços educacionais é a compreensão e consideração do conceito de gêneros textuais:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para se referir aos *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definitivas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalista, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 22, grifo do autor).

A proposição do autor nos leva ao entendimento de que os gêneros textuais são formas verbais que o indivíduo produz, destinados a outra(as) pessoas, a fim de estabelecer uma interação social. Eles são produzidos e circulam em ambientes sociais diferentes que são nomeados domínios discursivos. Exemplos de domínios discursivos: cotidiano familiar, escola, empresa, judiciário, literatura, jornalismo, academia.

De acordo com Brait (2000, p. 20), “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Portanto, podemos dizer que a existência dos diversos círculos comunicativos faz com que os gêneros sejam dinâmicos, transformados e renovados, criados e recriados. Uma prova disso é o aparecimento dos gêneros textuais do domínio discursivo da mídia digital, como: *e-mail*, chat, videoconferência interativa, fórum de discussão, *blog*, comentário *online*, petição eletrônica, aula virtual, meme e outros.

A interação humana se dá por intermédio da linguagem, assim quanto mais clara e organizada a manifestação linguística, mais garantia de uma boa comunicação. De fato, a competência do produtor se efetiva quando ele consegue por meio da linguagem “harmonizar e entrelaçar componentes” (SANTOS 2001, p. 42), permitindo a compreensão do leitor. De fato, não é possível que haja comunicação verbal sem a utilização de textos, ou gêneros textuais. Para Santos (2001), gênero textual é o “texto

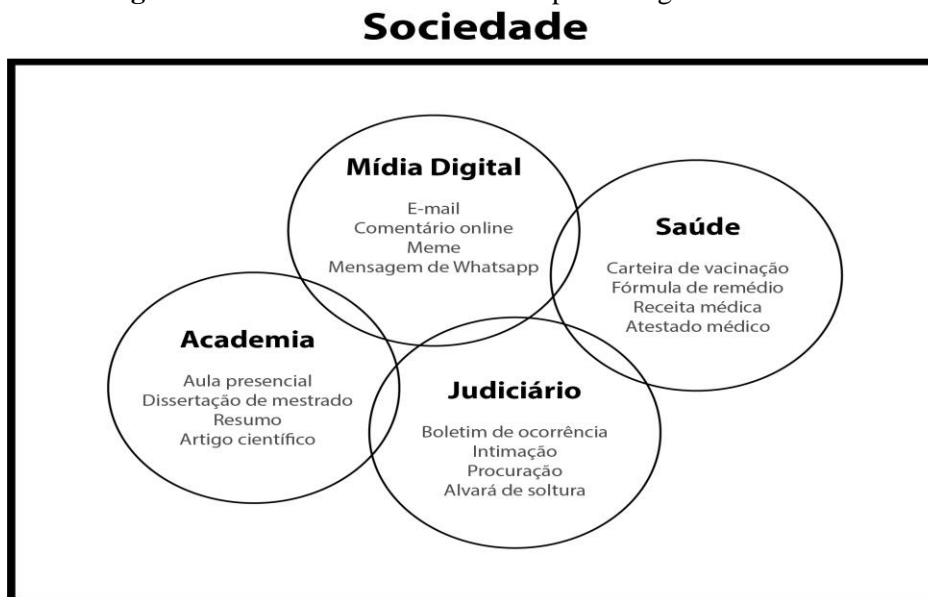
em si mesmo”. Já Marcuschi (2008, p.155) ressalta que o “Gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes.”

Em meio à diversidade de gêneros textuais, dos quais nós seres sociais nos utilizamos para interagir em nosso cotidiano, que percebemos a necessidade de conhecê-los cada vez mais para que possamos obter sucesso em nossas interações e vencer obstáculos. São eles uma forma poderosa de ação social. Na concepção de Marcuschi (2002), os gêneros textuais funcionam como práticas sócio-históricas que sofrem suas transformações com o tempo, além de sofrerem mudanças em muitos outros aspectos.

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2002, p.19).

A seguir, exponho uma figura na qual a esfera maior representa a sociedade e as esferas menores representam domínios discursivos com nomes de gêneros textuais deles procedentes.

Figura 1 - Domínios discursivos e respectivos gêneros textuais.



Fonte: Autoria Própria (2018).

Os gêneros textuais são compostos por traços característicos determinados pelos domínios discursivos de produção e não podem ser usados indistintamente em qualquer esfera de comunicação. De acordo com Marcuschi (2008, p.194),

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que o nosso comportamento discursivo não pode ser o mesmo num circo e numa igreja [...]. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando as práticas discursivas [...].

E são nos círculos comunicativos que surgem e circulam os gêneros, com suas características específicas, permitindo esses “enquadres globais”. Marcuschi (2008) acrescenta que muitos gêneros podem aparecer em mais de um domínio discursivo. Nessa perspectiva, retomo a ideia de que os textos que utilizamos para a interação social estão organizados nas comunidades discursivas, ou esferas, as quais chamamos de domínio discursivo. Santos (2013, p.35-36) assevera que

[...] cada comunidade social específica, por exemplo escola /colégio, academia (universidade, faculdade) empresa, entre outras, produz um conjunto de textos a partir de uma série de traços identificadores compartilhados e defendidos pelas pessoas integrantes da comunidade[...].

E a exemplo de outros pesquisadores, o mesmo autor preconiza que os gêneros são entendidos como uma atividade sociocomunicativa, pois fazem parte do cotidiano das pessoas e têm a função de organizar as atividades sociais.

Muitos especialistas, como Bronkard (1999), Marcuschi (2002), Santos (2013), Shneuwly e Dolz (2004), advogam que ensinar na educação básica, com orientação pela proposta metodológica com os gêneros, “favorece a melhoria qualitativa dos textos dos alunos” (SANTOS, 2013, p. 42). Essa tem sido uma prática bem difundida. A renovação metodológica se deu a partir de 1995, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Acredita-se que tal metodologia venha melhorar as condições de ensino, visto que é complexo para leigos a identificação das características de cada gênero, o posicionamento deles nos domínios discursivos adequados e, principalmente, o uso desses gêneros na prática social.

É fundamental ensinar e aprender, produzir e interagir através dos diferentes textos, utilizando processos e estratégias presentes na mente humana para que tenhamos sucesso em grupos sociais diversos em nossa vida, uma vez que, segundo Santos (2014, p. 14), “[...] cada domínio discursivo produz e faz circular na sociedade um conjunto de, aproximadamente, 200 distintos gêneros textuais que lhe é peculiar”. Ademais, Santos (2013) sugere que busquemos o conhecimento sobre os traços característicos dos

gêneros textuais para que possamos ser proficientes na produção textual e na interação social por meio dos diferentes gêneros. Santos (2014, p. 15) postula que

[...] para a pessoa chegar a uma satisfatória proficiência na leitura e produção de determinado gênero textual, ela precisa construir previamente na memória, com clareza e consistência, um modelo didático do gênero selecionado para a apropriação.

Para Koch (2005, p. 55), a prática docente, com utilização dos gêneros textuais, é “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos”, contribuindo para a interação social efetiva de ambos, como sujeito crítico. A partir de tais considerações teóricas, é visível a relevância da atuação docente, com a utilização dos gêneros textuais na educação básica. No entender de Marcuschi (2002, p.29), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.” Nessa mesma ótica, recorro mais uma vez a Santos (2013), que fundamentado em Schneuwly e Dolz (2004, apud SANTOS, 2013, p. 15), orienta:

[...] cada gênero textual apresenta traços característicos particulares [...] nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo – que precisam ser trabalhados pelo professor, por intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo.

Esta pesquisa também encontrou eco nos princípios teóricos, metodológicos e políticos de Goulart (2011, p.45):

Nos espaços pedagógicos, supomos, a aprendizagem de diferentes gêneros do discurso amplia o conhecimento das áreas em que são criados, ampliando as possibilidades de leitura do mundo. Essa aprendizagem deve ser realizada por meio de conversas, discussões, atividades orais e escritas, sobre os sentidos dos diversos gêneros e de suas características e também de características dos espaços em que são produzidos.

Considerando os apontamentos de Santos (2013), acima lavrados, e sustentações de outros especialistas citados, esta pesquisa executa, com as mulheres do Terceiro Distrito Policial de Londrina, uma ação pedagógica de letramento com foco na leitura e compreensão de importantes traços característicos de determinados gêneros textuais do domínio discursivo jurídico.

2.3 LETRAMENTO JURÍDICO

Os gêneros textuais em geral, como mencionei na seção anterior, têm suas funções, seus traços característicos e por isso enquadram-se em domínios discursivos específicos, que é a esfera onde circulam e são produzidos. Assim, os gêneros textuais jurídicos são originados no domínio discursivo jurídico e nele transitam. Como é de natureza dos textos, os gêneros jurídicos surgiram de uma necessidade social. A sua função primordial é mediar conflitos sociais em processos judiciais. Tfouni (2005, p.99) enfatiza que “A lei brasileira estabelece que os indivíduos, no caso de haver um conflito de interesses, não podem buscar a solução pelas próprias mãos, mas devem pedi-la ao Estado-Juiz. Sendo que o método utilizado para isso é o processo judicial. ”

Visto que os gêneros textuais são oriundos das interações humanas, os gêneros do domínio discursivo jurídico não são diferentes. Eles são manifestações verbais para negociação entre as partes envolvidas em processos judiciais, ou seja, são a verbalização de uma sanção, defesa, delegação de poderes, documentos de identificação e outros. Portanto, esses gêneros são de suma importância para a organização social, pois sem eles não seria possível o trabalho na área jurídica e nós teríamos grandes problemas nas nossas relações humanas, porém há uma grande dificuldade de compreensão desses gêneros textuais, quando pessoas envolvidas são leigas e não reconhecem a linguagem técnica da área do Direito.

Tullio (2012) comenta que há interesse em simplificação da linguagem jurídica dos gêneros textuais, porque assim a justiça se torna mais democrática e ao alcance do cidadão. Porém, constatei em minha vivência jurídica cotidiana que os gêneros textuais jurídicos ainda não têm uma linguagem simplificada ao alcance dos sujeitos leigos. Houve, segundo Tullio (2012), uma tentativa da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) em acabar com o “juridiquês” dos textos, mas percebemos, com este estudo, que estamos diante de uma das áreas profissionais mais apegadas ao maneirismo linguístico. Raramente adere a mudanças e transformações. Os gêneros textuais desse domínio discursivo, em geral, são resistentes a variações linguísticas.

Quando reivindicamos uma linguagem acessível e buscamos o letramento nesses gêneros, é porque julgamos muito relevante a clareza e organização desses textos, pois a partir da produção de um texto jurídico, muitas situações podem ser mudadas. Esses textos implicam em decisões a serem tomadas, em fatos a serem esclarecidos. Na concepção de Pimenta (2007), eles têm funções variadas, como: dão conhecimento de

algo, estabelecem concordância, dão permissão, solicitam, dão fé, decidem, prometem, decretam, determinam, ratificam e ainda apresentam muitos outros objetivos. Qualquer descrição, narrativa ou argumentação distorcida pode prejudicar pessoas, confundir a justiça e/ou provocar decisões arbitrárias. Pode comprometer todo um processo judicial e, conseqüentemente, afetar vidas. Os seguintes dizeres de Pimenta (2007, p.2030) confirmam a relevância do gênero textual jurídico bem elaborado e com clareza.

É por meio da redação desses gêneros textuais que os fatos serão narrados e descritos e, ao serem narrados e descritos (serão reconstituídos; verdades serão reconstruídas) e os fatos interpretados pelas partes envolvidas nos processos.

Assim se justifica a aplicação do meu trabalho de intervenção pedagógica, envolvendo os gêneros textuais do domínio discursivo jurídico para mulheres aprisionadas. Afinal, os textos que circulam nessa esfera social interferem diretamente na vida delas, portanto, elas necessitam compreendê-los, pois fazem parte de um grupo influenciado por esses gêneros. Além dos operadores jurídicos, também os aprisionados são partes envolvidas.

Com o emprego de atividades que englobam traços característicos de cinco gêneros jurídicos - Lei de Execução Penal, Declaração de Remição pela Leitura, Mandado de Intimação, Procuração e Alvará de Soltura - (Apêndice C), procurei favorecer a capacidade de interpretação leitora dessas mulheres, que compõe seu letramento jurídico. Apresento a seguir um quadro com os aspectos essenciais dos gêneros textuais estudados com as alunas.

Quadro 1 - Traços característicos dos gêneros textuais jurídicos.

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS	
a)	Nome do gênero
b)	Autor
c)	Destinatário
d)	Objetivo ou função do gênero
e)	Assunto central
f)	O que achou da linguagem

Fonte: Elaboração da autora com base em Santos (2013)

3 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL E LEITURA

A educação prisional no Brasil tem um papel promotor de mudanças para a população aprisionada. É um modo para se substanciar políticas públicas que transforme um ambiente de punição e repressão em um local de aprendizagens relevantes, levando o aprisionado a refletir sobre um novo projeto de vida, quando estiver em liberdade. Nesse sentido, a política educacional brasileira propõe a realização de um trabalho humanizador que possibilite a implementação de projetos de inclusão sociocultural das pessoas presas.

Em décadas anteriores, quando o sistema prisional era apenas um espaço de contenção, identificou-se um insucesso no objetivo da reinserção social dos presos. A partir disso, viu-se a necessidade de se investir no trabalho educacional para o aprisionado, visto que a maioria pertence a uma classe marginalizada em termos de acesso a bens sociais, culturais e econômicos. Muitas pessoas privadas de liberdade encontram na prisão uma das últimas oportunidades de escolarização. Deste modo, o Estado deve oferecer oportunidades de políticas públicas educacionais na prisão, já que esse direito pode ser crucial para uma mudança de vida. Aos aprisionados são vedados somente os direitos de ir e vir, porém, as políticas públicas dos direitos humanos básicos são mantidas e asseguradas por lei.

O Art. 10. da Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 1984), com o propósito de evitar a incidência e reincidência de crimes e apoiar a reintegração do preso na sociedade, inclui o ensino institucional, pois este tem a intenção de também contribuir para a inclusão social e ressocialização: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” Entre os artigos da LEP sobre educação, menciono também o Art. 17 que assegura o direito à educação formal e profissional a todos “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” No entanto, a educação nas prisões vem avançando em um ritmo não desejável, por exemplo, conforme afirma Julião e Paiva (2014, p.114), “[...] dos mais de 1.100 estabelecimentos penais existentes no Brasil, poucos possuem espaços infraestruturais, como previsto para a realização de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer”. Portanto, fica claro a dificuldade enfrentada para atender a “todos”, como

determinam as leis, pois na maioria dos presídios o espaço escolar é limitado, sem estrutura, sem condições de atender as demandas de escolarização. Por isso,

Os Ministérios da Educação e da Justiça, reconhecendo a importância da educação para este público, iniciaram em 2005 uma proposta de articulação nacional para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, formulando as suas Diretrizes Nacionais (SAUER; JULIÃO, 2012, p. 2).

Em 2006 e 2007 foram realizados seminários para discutir essa proposta de articulação nacional, para investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro das prisões. Assim, apesar da precariedade do sistema, houve conquistas, conforme se evidencia com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) (Resolução nº 3 de 11/03/2009 do CNPCC). Além disso, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que propõem a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 19/05/2010).

Outro avanço foi a implantação da Lei nº 12.433 (BRASIL, 2011) que altera os artigos da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), que diminui a pena quando o preso estiver trabalhando e/ou estudando por meio da educação formal e/ou projetos agregados, como é o caso do Projeto de Remição de Pena por Estudo Através da Leitura, que será abordado na próxima seção. Essas leis têm sido praticadas em favor do público masculino aprisionado, se estendendo em menor proporção até às mulheres, portanto o atendimento ainda não consegue atingir todas as presas. A assistência aos presos e presas ainda é parcial, por falta de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Há muitos desafios a serem enfrentados e metas a serem alcançadas, no que se refere a um sistema prisional ressocializador.

Quanto às políticas públicas educacionais, devem ser destaque no sistema prisional, pois é por meio delas que podemos avançar no processo de transformação dos sujeitos. A educação nos espaços prisionais expõe um cenário complexo, porque é distinto de outros, contudo, não deixa de manter a sua essência educacional onde estão presentes a diversidade de visões, culturas e interpretações, como na escola fora do sistema prisional. Afinal, os envolvidos na educação prisional são os mesmos advindos de uma sociedade matizada. Muitas vezes o trabalho é árduo e com poucos recursos,

mas saliento que historicamente foram instituídas leis, como aquelas que mencionei anteriormente, para implementação do trabalho educativo nas unidades prisionais, assim como confirmam estudiosos do assunto:

Para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, nos últimos anos, vários são os encaminhamentos legais que vêm sendo discutidos e implementados para a consolidação de uma política nacional que garanta o direito à educação, previsto na Lei de Execuções Penais (JULIÃO; PAIVA, 2014, p.112).

É fundamental para a população de encarcerados o projeto educativo, pois são pessoas, em sua maioria, pertencentes a um universo cultural distante dos livros e das letras. Acredito que a nação brasileira ainda necessita atravessar um longo itinerário para alcançar sucesso efetivo em educação nas prisões, para que essas instituições possam ser vistas como espaços realmente educativos. Há muito o que avançarmos, no que diz respeito a projetos educativos no cárcere, dado que o ambiente por si só é visto como local de castigo e punição. Na concepção de Onofre e Julião (2013), é muito relevante que os atores envolvidos no processo educacional prisional compreendam esse espaço, onde a escola está inserida, para que a ação educativa seja efetiva e preparada para adequar-se e flexibilizar-se de acordo com as necessidades da instituição, visto que a situação social dos educandos é peculiar. Embora não tenha receita para mudar esse contexto tão repentinamente, ousou propor um trabalho de leitura e letramento em consonância com provocações de especialistas da área.

Projetos de leitura, portanto, são bem-vindos, isoladamente ou associados a programas regulares de escolarização, para que se cumpra, nas condições disponíveis durante o tempo de privação de liberdade dos sujeitos, o direito de aprender não efetivado no tempo da infância. Mas também que os projetos possam se efetivar pelo mistério que a leitura pode operar nos sujeitos [...] (JULIÃO; PAIVA, 2014, p.122).

Segundo Julião e Paiva (2014, p.113), “[...], a leitura é considerada como fundamental no processo educativo, sendo um dos meios alternativos para a ressocialização do preso.” Ainda na perspectiva de Julião e Paiva (2014), a leitura não é suficiente para salvar os aprisionados de todos os seus problemas, não se trata de um “projeto salvacionista”, porém ela pode ser um modo de “liberdade” que irá desenvolver capacidades diversas nos educandos. Isso permite concluir que a leitura é um instrumento que pode colaborar para a elevação da consciência crítica e a transformação social dos encarcerados, promovendo, sobretudo, o desenvolvimento humano.

3.1 PROJETO DE REMIÇÃO DE PENA PELO ESTUDO ATRAVÉS DA LEITURA

A remição de pena é um direito garantido aos presos condenados, de abreviar seu tempo penal por meio de trabalho, estudo e leitura. A remição de pena prevista pela LEP (BRASIL, 1984) destinava-se ao preso que estivesse trabalhando, ou seja, remição de pena por trabalho. Com a implantação da Lei 12.433/11, a redação foi alterada nos artigos 126, 127 e 128, que preveem remição de pena para os presos que estiverem trabalhando e/ou estudando.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tem a preocupação de trabalhar para a ressocialização dos apenados e procura incentivar iniciativas que contribuam para que os egressos se ressocializem, evitando reincidências. A recomendação número 44 de 26 de novembro de 2013, do CNJ, assinada pelo então ministro da justiça Joaquim Barbosa (2013), dispõe sobre atividades educacionais e deixa claro o direito de remição por trabalho e estudo: “[...] o disposto nos arts. 126 a 129 da Lei n. 7.210/84 (Lei de Execução Penal - LEP), com a redação alterada pela Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011, que possibilitam a chamada remição de pena pelo estudo de condenados presos nos regimes fechado e semiaberto.” No artigo 1º da recomendação 44 do ano de 2013, consta mais uma abertura para novas oportunidades de remição de pena e ressocialização, abrindo espaços para implantação de projetos que ampliem o trabalho educacional nas prisões:

[...] para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões[...] para serem reconhecidos como atividades de caráter complementar e, assim, possibilitar a remição pelo estudo, os projetos desenvolvidos pelas autoridades competentes [...] (BRASIL, 2013, n.p.).

A partir desses documentos legais, a remição pela leitura passou a ser mais uma possibilidade de abreviar a pena das pessoas presas. Como atividades complementares, a leitura também passou a ser um direito que pode diminuir a pena. Para isso, as autoridades competentes dentro das unidades penais poderiam elaborar um projeto para ser desenvolvido como proposta de remição pela leitura, com a participação voluntária dos presos. A exigência é que a unidade providencie um acervo de livros que atenda ao projeto.

Em consonância com essas leis, o Paraná implantou o Projeto de Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura. Foi o primeiro Estado a regulamentar o projeto de

leitura e tem servido de modelo para muitos outros Estados. Este projeto foi instituído pela Lei Estadual nº 17.329/12 e sua publicação no diário oficial se deu no dia 8 de outubro do mesmo ano (PARANÁ, 2012). O projeto consiste em um trabalho que deve ser acompanhado por um professor de Língua Portuguesa. O preso faz a sua adesão voluntária, escolhe um livro da sua preferência, entre aqueles que estão disponibilizado na unidade penal e pertinente ao seu nível de escolaridade, mediante orientação do professor, e faz a leitura. Essa leitura pode ser a distância, ou seja, pode ser feita no alojamento, sem a presença do professor.

Após a leitura, que pode ser realizada em cerca de quinze dias, o aluno é requisitado para a escrita de um relatório ou uma resenha sobre o livro lido. O relatório é exigido dos alunos de Ensino Fundamental e a resenha dos alunos de Ensino Médio. O texto é escrito na presença do professor. A produção textual é recolhida, corrigida e devolvida para que o leitor e autor preso, observando os apontamentos do professor e na presença deste faça a reelaboração. Então o professor recolhe a segunda versão, faz nova intervenção, apontando alterações a serem feitas, e devolve novamente ao aluno que constrói uma terceira versão, na presença do professor, e entrega para avaliação, quando o docente atribui uma nota final, que pode ser de 0,0 a 10,0. O aluno deve alcançar nota 6,0 para ter direito a quatro dias de remição. O Departamento Penitenciário (DEPEN), por meio de página eletrônica, confirma que

O custodiado ao aderir o programa da 'Remição da Pena por Estudo através da Leitura', de forma voluntária, realiza a leitura de uma obra literária e elabora um relatório de leitura/resenha, na presença do professor de Língua Portuguesa. Concluída todas as etapas: leitura, escrita e reescrita final de um resumo/resenha, o texto é avaliado de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sendo obrigatório atingir nota igual ou superior a 6,0 (seis), conforme Sistema de Avaliação adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, destacando que, para fins de remição da pena, é permitido somente uma obra literária por mês. (PARANÁ, 2018a, sem paginação).

Como está confirmado na citação acima, reproduzida da página eletrônica do DEPEN, o processo de escrita e reescrita dos textos dura em torno de 30 dias, respeitando o ritmo de cada um. Porém, mesmo que o aluno seja um leitor dinâmico e consiga ler mais de um livro por mês, ele só terá direito à remição de quatro dias. Ou seja, ele pode ler mais de um livro por mês, mas não adianta escrever as resenhas ou relatório dos livros excedentes, porque não serão contados para remição de pena.

O objetivo do projeto de Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura é muito mais que diminuir a pena em quatro dias por mês. Ele tem a função de

ressocializar, melhorar a leitura e a produção textual, instrumentalizar o leitor para a prática social, contribuir na evolução das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos (ENCCEJA), Concurso Vestibular e muitos outros benefícios. O artigo 2º da lei nº 12.329/12, publicada no Diário Oficial 8814 em 8 de outubro de 2012, menciona que “O Projeto “Remição pela Leitura” tem como objetivo oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas.” Essa prática de leitura tem demonstrado êxito com resultados muito positivos em vestibulares e outros exames, no Estado do Paraná. O DEPEN registra que:

Entre os benefícios e resultados obtidos por este Programa de Leitura, dentro do contexto prisional, destacam-se a evolução e melhora na interpretação e escrita dos textos, bem como, as médias altas alcançadas na redação, como 900, 920, 960, quando da realização do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL). (PARANÁ, 2018a, sem paginação).

Em Londrina o projeto teve início assim que a lei foi aprovada, implantado em quatro unidades prisionais masculinas, Casa de Custódia de Londrina (CCL), Penitenciária Estadual de Londrina (PEL), PEL 2 e Centro de Ressocialização de Londrina (CRESLON). Em junho de 2016, mais uma unidade prisional foi contemplada pelo programa. Desta vez ele beneficiou a única unidade prisional feminina de Londrina, o Terceiro Distrito Policial, local onde realizo minha pesquisa. Assim como no Paraná, em Londrina o Projeto de Remição pela Leitura tem alcançado bons resultados, a prova disso está nas informações registradas nos arquivos do setor de Pedagogia da Penitenciária Estadual de Londrina (PEL2): oito alunos participantes do projeto, custodiados nesta unidade prisional, foram aprovados em 2018, na segunda fase do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A tabela abaixo, que elaborei com base nas informações fornecidas pela pedagoga responsável pelos projetos educacionais que funcionam em parceria com a educação básica dentro da PEL 2, mostra uma evolução na quantidade dos aprovados de 2014 a 2018. Nesse período, houve um crescimento de mais de 100% dos aprovados na segunda fase do vestibular da UEL e mais de 300% de inscritos nesse concurso.

Quadro 2 - Inscrições e resultados do vestibular – UEL – 2014 A 2018

Ano	Inscritos	Aprovados 1 ^a fase	Aprovados 2 ^a fase	Autorizados
2014	25	11	3	1
2015	25	13	9	4
2016	Não houve inscritos, devido a uma rebelião no presídio.			
2017	38	18	6	5
2018	41	14	8	4

Fonte: Elaboração da autora com base em Nobrega (2018).

Quanto ao formato do projeto, é sempre o mesmo em todas as unidades, pois ele deve atender rigorosamente a lei que o regulamenta. No Terceiro Distrito Policial, onde atuo, temos em média 40 mulheres matriculadas no projeto, porém cerca de 20 conclui o processo e realiza todas as etapas dentro do mês. O trabalho de incentivo para conclusão das etapas do projeto é sempre constante, inclusive lançando mão de projetos paralelos, como este trabalho de pesquisa que desenvolvi com elas.

3.2 O PERFIL SOCIAL DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Neste tópico traço um panorama geral sobre o perfil social das mulheres em situação de privação de liberdade em nível nacional, estadual e local. Para isso, busquei bibliografias que contribuíssem para visualizar quem são essas mulheres. No início dessa discussão, esclareço que não há muita literatura sobre este tema. Deste modo, procurei me apoiar em dados coletados e relatados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Mulheres (INFOPEN)¹, no livro “Regras de Bangkok, Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016), na série Tratados Internacionais de Direitos Humanos e na pesquisa de campo realizada por mim - pesquisadora que vivencia o contexto dessas mulheres, por meio da ação docente. Enquanto autora pesquisadora, ao aplicar meu produto

¹ Criado em 2004, pelo Governo Federal, o INFOPEN compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, por meio de um formulário de coleta estruturado preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais do país. Em 2014, a metodologia do INFOPEN foi aprimorada. A partir do processo de reformulação metodológica do INFOPEN, que marcou o levantamento de 2014, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, através do DEPEN, passa a produzir uma análise centrada na inserção das mulheres no sistema prisional.

educacional, no primeiro encontro de execução do projeto, coletei dados que auxiliaram o delineamento das condições de vida social das mulheres em estudo. Nesse sentido, parto de dados sobre essa população feminina no contexto nacional até chegar a uma visão local delas.

O sistema prisional, em geral, é fruto de uma política punitiva que não é recente. Este modelo de aprisionamento no Brasil tem a interferência da reforma penal do século XVIII na Europa. Este espelho opressor só faz aumentar a população carcerária, que tem refletido muito no aprisionamento das mulheres, como um fenômeno que se acentua nos últimos anos. Segundo dados estatísticos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) de 2016, houve um aumento considerável de prisões femininas entre 2000 a 2016. Uma taxa de crescimento de 455%. Em 2014 a população carcerária feminina era em torno de 37.000 mulheres, sendo que no resultado estatístico de 2016 atinge mais de 42.355 mulheres aprisionadas. Dessas mulheres, 41.087 estão nas penitenciárias e 1.268 estão presas em secretarias de segurança / carceragens de delegacias, segundo INFOPEN de 2016. De acordo com esse mesmo levantamento, “o Brasil encontra-se na quarta posição mundial, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia em relação ao tamanho absoluto de sua população prisional feminina.” (BRASIL, 2016, p.13).

Esses dados sobre a multiplicação da população carcerária feminina no Brasil são constatados também na apresentação do livro Regras de Bangkok, que registra:

Segundo os últimos dados de junho de 2014, publicados em 2015 no ‘Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres – Junho de 2014’, o Brasil conta com uma população prisional de 607.731 pessoas (Sistema Penitenciário, Secretarias de Segurança e carceragens de delegacias), dentre as quais 579.7811 estão custodiadas no Sistema Penitenciário. Deste total, 37.380 são mulheres e 542.401 homens. No período de 2000 a 2014 o aumento da população feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 220,20%, refletindo, assim, a curva ascendente do encarceramento em massa de mulheres. (LEVANDOWSKI, 2016, p. 11).

As mulheres aprisionadas no Brasil, em sua maioria, são jovens de 18 a 25 anos, ainda ativas economicamente e provedoras do sustento da família, oriundas de situação de subemprego, informal, atuando, muitas vezes, no tráfico de drogas. Porém, em geral, não são elas que gerenciam o tráfico. Seu papel é sempre secundário e por isso são presas, geralmente, comandadas por um homem como o mandante do crime. Contudo, existem aquelas que são apenas usuárias, com dificuldade de se desvencilhar do vício. A

maioria dessas mulheres tem filhos, algumas são gestantes e não estão alocadas em locais específicos para as suas condições. Sendo que aquelas com filhos com menos de 12 anos têm direito a um local adequado para convivência com o filho. Apenas 3% das unidades possuem creches para atender aos filhos acima de 2 anos. Em se tratando do direito a visitas, as mulheres são consideradas muito mais abandonadas do que os homens, visto que, em alguns Estados, os homens recebem cinco vezes mais visitas que as mulheres.

Com relação à raça, cor ou etnia, a maior parte é negra, com 62%, e em segundo lugar está a população branca com 37% das aprisionadas. Quanto ao estado civil delas, o predomínio são as solteiras e em segundo lugar a maior taxa fica com as amasiadas ou união estável. O nível de escolaridade é muito baixo, sendo que apenas 15% delas concluíram a educação básica. A maioria está matriculada no Ensino Fundamental. De acordo com a Lei de Execução Penal, esse nível de instrução é obrigatório nas unidades penais. A análise dos relatórios do INFOPEN de 2014 e 2016 mostra que houve um avanço com referência à conclusão do Ensino Médio dessas mulheres, pois de 8% em 2014, passou a 15% em 2016, que concluíram a educação básica. A LEP prevê trabalho para essas mulheres, com a finalidade de educar e fazê-las produzir, mas apenas uma minoria consegue vaga. É também previsto nessa lei a assistência educacional com o objetivo de lhes oportunizar saberes e reinseri-las socialmente. Nessa perspectiva, o INFOPEN (BRASIL, 2016, p.66) resgata a Lei de Execução Penal e confirma que

Conforme estabelecido pela Lei de Execução Penal, o acesso à assistência educacional é um direito garantido à pessoa privada de liberdade e deve ser oferecido pelo Estado na forma de instrução escolar e formação profissional, visando a reintegração da população prisional à sociedade.

Portanto, a oferta de Ensino Fundamental é obrigatória e metade delas está em curso deste nível de escolarização, porém apenas 4% estão envolvidas em atividades complementares, como a remição de pena pela leitura. Ainda essa lei prevê o direito à saúde para essas mulheres. Segundo as estatísticas, a maioria das instituições contam com unidades de saúde básica, mas nem todas. Quanto ao tipo de pena impetrada a essas mulheres privadas de liberdade, o INFOPEN, a partir da coleta de dados realizada em 2016, explica que

De modo geral, podemos afirmar que os crimes relacionados ao tráfico de drogas correspondem a 62% das incidências penais pelas quais as mulheres privadas de liberdade foram condenadas ou aguardam julgamento em 2016, o que significa dizer que 3 em cada 5

mulheres que se encontram no sistema prisional respondem por crimes ligados ao tráfico (BRASIL, 2016, p. 53).

Depois dessa reflexão sobre o panorama brasileiro a respeito do retrato social das mulheres privadas de liberdade, passo ao estudo do perfil delas dentro do sistema carcerário paranaense. A análise do cenário paranaense não é muito diferente do perfil brasileiro. Com base no relatório do INFOPEN (2016), farei um retrato das mulheres privadas de liberdade quanto à faixa etária, escolaridade, raça ou cor, estado civil, filhos, tipos penais e tempo de pena.

A maioria das mulheres privadas de liberdade no estado do Paraná é jovem de 18 a 24 anos. São 21% nessa faixa etária e 24% com idade de 25 a 29 anos. Portanto, 45% das mulheres presas têm idade de 18 a 29 anos e os índices de aprisionadas jovens no Paraná e no Brasil são similares. Quanto à análise de raça, cor ou etnia da população feminina prisional, constatei um dado diferente do quadro nacional. As mulheres aprisionadas negras no Brasil somam um percentual de 62%, enquanto na esfera Paraná, apenas 33% delas são negras. Assim, a maioria das mulheres aprisionadas no Paraná é branca, atingindo 66%. No que se refere à escolaridade, a maioria tem o Ensino Fundamental incompleto e apenas 13% concluíram o Ensino Médio. A análise comparativa entre a esfera Paraná e a esfera ampliada Brasil demonstra que o índice de conclusão da educação básica paranaense está abaixo do Brasil, segundo os dados do INFOPEN de 2016.

Assim como na globalidade do Brasil, no Paraná, a maioria das aprisionadas é solteira e tem pelo menos um filho. São oriundas de situação socioeconômica e sociocultural desprivilegiada. A maior parte tem familiares, esposos presos ou envolvidos em crimes. A incidência penal é geralmente por tráfico de drogas e, assim como no cenário brasileiro, o Paraná tem as mulheres como coadjuvantes na criminalidade. A gerência nos pontos de tráfico é masculina, que mantém as mulheres sob seus comandos como transporte da mercadoria ilícita. O maior número delas é condenado de dois a oito anos de prisão. De acordo com as pesquisas, o que mais tem contribuído para a incidência de aprisionamento feminino é o tráfico de drogas, como já mencionei. Essa informação se comprova na página eletrônica da Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.

No Paraná, verifica-se que o crime de tráfico de drogas alcança 34% entre os tipos penais já indexados com o Tribunal de Justiça, com impacto ainda mais significativo na população carcerária feminina,

comumente com pequenas quantidades de substâncias. (PARANÁ, 2018b, sem paginação)

A respeito do cenário londrinense, recorro à atividade inicial da pesquisa de campo realizada no Terceiro Distrito Policial de Londrina, única prisão feminina desta cidade, que abriga em média 60 mulheres e também à minha experiência pessoal, pois há três anos realizo prática docente diretamente com elas. Em contato direto com essas mulheres, verifiquei que o público é muito diverso e rotativo. São mulheres de várias procedências geográficas, socioculturais e condições econômicas. Têm entre 20 e 60 anos. Vivem temporariamente em um ambiente prisional, sem boas condições de saúde, escolarização precária, contempladas apenas pelo Projeto de Remição pela Leitura. O ambiente físico é insuficiente, com poucos recursos, uma única sala de aula onde cabem no máximo oito mulheres. As condições para movimentá-las para o estudo é difícil, pois as agentes de cadeia não têm acesso ao local. Geralmente são duas presas que ganham remição por trabalho que têm a tarefa de movimentar as aprisionadas do alojamento até a sala de aula.

Sobre o tipo penal, a maioria dessas mulheres londrinenses, tanto quanto na esfera brasileira e paranaense, foi presa por tráfico de drogas, enquadradas no art. 33 e 35, da lei 11.343/06, do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD). Isso me levou a refletir sobre o conhecimento e grau de compreensão que elas têm a respeito de textos legais que circulam na vida delas. As participantes eram oito mulheres com idade de vinte a cinquenta e três anos, sendo que seis pararam de estudar no Ensino Fundamental II, uma delas tinha apenas o Ensino Fundamental I, outra o Ensino Médio completo. Muitas dessas mulheres aprisionadas nesta unidade de Londrina são casadas, com filhos, sem independência econômica, laborando em subempregos ou trabalhos ilícitos. A partir dessas considerações, exponho uma pesquisa realizada em contexto nacional que aponta:

[..] o aprisionamento feminino ao crime de tráfico de drogas, combinado aos indicadores de vulnerabilidade social dessas mulheres, como desemprego, baixo grau de escolaridade, histórico de abuso de drogas e de serem, geralmente, as únicas responsáveis pelo sustento dos/as filhos/as. (CORTINA, 2015, p.762).

As informações arroladas confirmam que o quadro londrinense é semelhante ao federal e estadual, tal qual expõem Brasil (2016), Julião e Paiva (2014), Cortina (2015). No âmbito local, constatei a grande necessidade de implementação de políticas públicas

para questão da vulnerabilidade das mulheres que vêm cada vez mais se envolvendo com o tráfico de drogas. Além disso, chamou-me atenção a carência de alternativas que levem a essas mulheres preparo para o trabalho, estudo e enfrentamento dos desafios além dos muros da prisão. No momento da pesquisa, elas não estavam frequentando a educação formal, porque a unidade não oferece, mas a maioria participava do Projeto de Remição de Pena pelo Estudo Através da Leitura. Muitas já se evadiram da escola há muito tempo, sem completar a educação básica e por isso a dificuldade de leitura e escrita, necessitando de reforço escolar. Algumas são analfabetas e carecem ser atendidas por professores especializados no Ensino Fundamental I. Dentro desse contexto, resolvi trabalhar na formação leitora jurídica de oito mulheres encarceradas. A título de visualização e para melhor compreensão dos dados, apresento um quadro comparativo do cenário: aprisionamento feminino no Brasil, no Paraná e em Londrina.

Quadro 3 - Levantamento estatístico sobre o aprisionamento de mulheres.

Dados gerais	BRASIL	PARANÁ	LONDRINA
População prisional	42.355	2.565	65
Sistema penitenciário	41.087	–	Fem. não tem
Carceragens /delegacias	1.268	596	65
Taxa de aprisionamento entre 2000 e 2016	455%	–	–
Taxa de aprisionamento entre 2014 e 2016	14%	–	–
Unidades com creches	3%	–	0%
Faixa etária			
18 a 24	27%	21%	38%
25 a 29	23%	24%	21%
30 a 34	18%	19%	8,7%
35 a 45	21%	22%	17%
46 a 60	9%	13%	14%
Acima de 60	1%	1%	0%
Estado civil			
Solteira	62%	57%	47%

União estável	23%	24%	29,8%
Casada	9%	12%	19%
Etnia			
População negra	62%	33%	35%
População branca	37%	66%	50,8%
População amarela	1%	-	-
Nível de escolaridade			
Concluíram a educação básica	15%	13%	12,25%
Concluíram o Ensino Médio 2014	8%	-	-
Concluíram o Ensino Médio 2016	15%	-	-
Ensino Fundamental incompleto	45%	53%	35%
Envolvidas em atividades Escolares	-	15%	0%
Envolvidas em atividades complementares	4%	2%	71%
Tipo penal			
Tráfico	62%	64%	54%
Roubo	11%	10%	15%

Fonte: Elaboração da autora com base em dados nacional e paranaense do INFOPEN-Mulheres (BRASIL, 2016) e dados londrinenses coletados por meio de questionário no campo de pesquisa (2018).

4 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por mim, professora e pesquisadora que atuo em um projeto de leitura coordenado pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná, intitulado “Remição de Pena pelo Estudo Através da Leitura”, no Terceiro Distrito Policial de Londrina. Trata-se basicamente de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, pela qual faço uma intervenção pedagógica a partir da investigação também realizada por mim a respeito do conhecimento de um grupo de mulheres privadas de liberdade, na referida unidade prisional, em relação aos gêneros textuais jurídicos. Esta ideia surgiu pelo fato de eu, autora, estar nesse contexto há 3 anos, convivendo com esse público participante do projeto de leitura “Remição pela Leitura” e presenciando os tantos obstáculos de várias naturezas, que se apresentavam na vida delas, particularmente quanto à dificuldade leitura de textos do contexto em que vivem.

A partir dessas inquietações, idealizei essa pesquisa que iniciei por solicitar autorização dos órgãos responsáveis pela instituição (Apêndice A). São eles: Secretaria de Segurança Pública (SESP), Departamento Penitenciário (DEPEN), Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Manoel Machado (CEEBJA), além da concessão requisitada ao delegado de polícia do Terceiro Distrito da cidade de Londrina, Paraná.

A seguir, elaborei e enviei um convite escrito às aproximadamente 60 presas, que estavam custodiadas naquele momento, para a participação do novo projeto de leitura, não fazendo deste projeto uma obrigatoriedade. A maioria delas – cerca de 40 – manifestou interesse em participar. Porém, como o espaço escolar era bem limitado, não foi possível atender a todas as interessadas. Fiz um sorteio e iniciei a aplicação com oito mulheres. Uma delas participou só do primeiro encontro e desistiu, por motivo de doença, então encerrei com sete participantes. Optei por não chamar outra interessada no projeto, porque já havia dito, para aquelas que participaram do sorteio, que quem fosse sorteada deveria comparecer a todos os encontros, para melhor aproveitamento e adequada condução das atividades. E todas haviam concordado.

Esta pesquisa se figura como pesquisa-ação, visto que, de acordo com Gil (2008, p. 31), “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.” O autor ressalta que “o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”. Ainda segundo o mesmo autor, esse tipo de pesquisa

é social, desse modo põe em destaque os problemas sociais, sendo que investigador e investigado mantém uma relação estreita.

A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo [...] (GIL, 2008, p.31).

Minha preocupação primeira não era com a quantidade das participantes, mas o quanto podiam aprender novos conhecimentos e qualificar sua capacidade leitora. Assim, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Para esclarecer melhor a abordagem qualitativa, recorro a Goldenberg (1997, p.34). A autora afirma que

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Para edificar este trabalho, busquei a fundamentação teórica como alicerce. Logo, esta pesquisa apresenta-se também como bibliográfica, pois está ancorada nas perspectivas de Bagno, Stubbs e Gagné (2012), Kleiman (2005), Rojo (2009) e Soares (2012) para o trato com letramento, Marcuschi (2008) e Santos (2013) para o embasamento sobre gêneros textuais, Julião e Paiva (2014) e Onofre e Julião (2013) para discussão sobre a educação prisional no Brasil. Fonseca (2002, p.32) aponta que

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Com essa ancoragem teórica, este estudo explicita conceitos e descreve o processo de elaboração e aplicação do produto educacional e as respostas das alunas. Assim, a pesquisa se enquadra como descritiva. Gil (2002, p. 42) ressalta que “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Esta pesquisa científica pode ser caracterizada ainda como analítica, pois o produto educacional aplicado como proposta de intervenção para a melhoria da compreensão de textos gerou respostas que foram analisadas a partir dos fundamentos

teóricos adotados. De acordo com Santos (2007, p. 48), “Analisar é explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato/fenômeno/ processo”.

Uma vez que a investigação ocorreu em espaço educacional prisional, ela se classifica epistemologicamente como pesquisa de campo. Na concepção de Marconi e Lakatos (2011, p.69), a pesquisa de campo "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. Neste contexto, apresento reflexões sobre as respostas das alunas às atividades propostas durante a aplicação do produto educacional, que consistiu em cinco encontros semanais – cinco terças-feiras sequenciais - de duas aulas cada um, que serão reportados na seção 5.

4.1 DESCRIÇÃO DA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Apresento aqui meu produto educacional intitulado **Proposta de Intervenção Didática para Formação Leitora Jurídica em Mulheres Encarceradas** (Apêndice C) que elaborei a partir de minha prática docente, vivenciada no Terceiro Distrito Policial de Londrina e apoiada por um planejamento construído durante minha participação no programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina.

Este suporte pedagógico consiste basicamente em um conjunto de atividades de leitura e compreensão de diversos gêneros textuais, com foco em gêneros do domínio discursivo jurídico – boletim de ocorrência, artigos de Lei de Execução Penal, procuração, mandado de intimação, declaração de remição pela leitura, alvará de soltura. Minha intenção foi contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e ampliação da capacidade de compreensão de mulheres aprisionadas a respeito de gêneros jurídicos que influenciam diretamente a vida delas.

O produto educacional é composto de cinco encontros que apliquei em duas aulas cada um. Executei essas atividades em abril e maio de 2018, com duração de cinco terças-feiras sequenciais. Elaborei o primeiro encontro com sete questões, de 1 a 7, utilizando perguntas para saber alguns aspectos sobre elas, como: nome, idade, escolarização, tempo de aprisionamento e hábito de leitura. Utilizei nessa etapa um modo de diagnosticar e compreender o contexto dessas mulheres, a fim de identificá-las e perceber em que medida eram assíduas na leitura.

Busquei ancoragem em Pimenta e Lima (2008) sobre o que é realizar uma avaliação diagnóstica antes de iniciar a prática educativa e depois acompanhar as educandas durante o seu processo de ensino e aprendizagem. As autoras comentam que “o diagnóstico não se limita a uma visão inicial, mas se realiza como processo permanente de identificação das necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva, mutável.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 223). O objetivo desse encontro foi compreender o perfil do grupo e até que ponto tinha contato com a leitura, para assim, fazer a intervenção didática acompanhando todo o processo de aprendizagem, compreendendo os avanços e retrocessos durante a aplicação dos encontros.

Para o segundo encontro, preparei um pequeno texto explicativo sobre gêneros textuais, selecionei cinco gêneros distintos, de diferentes domínios discursivos, para que as educandas lessem e respondessem aos questionamentos sobre os mesmos. Para elaboração e aplicação desse encontro, apoiei-me em vários estudiosos, entre eles, Marcuschi (2002, p.19) que considera os gêneros textuais como “fenômenos históricos [...] vinculados à vida social e cultural”. O objetivo do segundo encontro foi propiciar às alunas a compreensão de diversos gêneros textuais e auxiliá-las a perceber quais eram os traços característicos de cada um, para assim alcançar uma familiaridade com esses gêneros.

O primeiro gênero utilizado na atividade 8, nessa aula, foi uma receita culinária, o segundo uma cédula de dinheiro, o terceiro um anúncio publicitário, o quarto uma conversa de whatsapp e o quinto uma fábula. As questões que preparei para responderem foram as mesmas para todos os textos, de identificação dos traços característicos dos gêneros: a) o nome do gênero, b) autor c) destinatário, d) objetivo do autor. Na atividade 9, a tarefa foi citar mais gêneros textuais escritos para que percebessem a variedade de gêneros existentes em seu cotidiano e a última atividade desse encontro, a número 10, consistiu numa reflexão sobre a importância da qualidade e clareza dos gêneros textuais que lemos e produzimos em nossas interações sociais.

Para o terceiro encontro, escrevi um pequeno texto explicativo sobre o domínio discursivo, exemplifiquei e em seguida elaborei as atividades que consistia em atividades 11, 12, 13 e 14. Para criar as atividades, busquei me fundamentar em Santos (2013, p.35-36) que descreve o domínio discursivo como uma “[...] comunidade social específica, por exemplo escola /colégio, academia (universidade, faculdade) empresa,

entre outras, produz um conjunto de textos a partir de uma série de traços identificadores compartilhados [...]”.

Na atividade 11, a participante da pesquisa executou a tarefa de retomar os textos da atividade 8, do encontro anterior, e identificar a que domínio discursivo pertenciam cada texto. Aqui as leitoras tinham a oportunidade de reler os textos para conseguir realizar a tarefa. E nessa oportunidade poderiam aperfeiçoar a sua compreensão sobre cada texto. As atividades 12, 13 e 14 foram outras três ocasiões favoráveis para fixarem e aprenderem a diferenciar e correlacionar gêneros textuais e domínios discursivos.

O quarto encontro teve como tema central o domínio discursivo jurídico, o assunto principal da minha pesquisa. No início do texto-base, havia parágrafo que discorria sobre o poder e influência do gênero textual do domínio discursivo jurídico na vida de seus destinatários. Exemplifiquei citando o nome desses gêneros e comentei sobre quem são os autores dos mesmos. Para elaboração desse texto, busquei fundamentação teórica em Pimenta (2007, p. 2030), a qual explica que é por intermédio dos gêneros textuais jurídicos que assuntos processuais são “[...] narrados e descritos [...] interpretados pelas partes envolvidas nos processos.”

O primeiro exercício desse encontro foi o número 15. Nele, pedi que escrevessem exemplos de gêneros textuais do domínio discursivo jurídico. Todas as atividades até a presente foram de execução individual, porém para a atividade número 16, solicitei que se realizassem em dupla. Essa ideia se deu devido à complexidade dos textos, pois nesta atividade as participantes da pesquisa deveriam ler, compreender e responder questões referentes a cinco gêneros textuais do domínio discursivo jurídico. As questões foram iguais para todos os textos e solicitavam respostas para identificação de traços características dos gêneros: a) qual o nome do gênero textual, b) quem produziu, c) quem é o destinatário, d) qual o objetivo da produção, e) qual o assunto central tratado, f) o que achou da linguagem, acessível ou difícil? O primeiro texto foi respondido com a orientação da professora e, nos demais, as duplas deveriam executar a atividade discutindo entre elas e depois fazer o registro. As questões dessa atividade tiveram a finalidade de propiciar às leitoras o conhecimento de traços característicos de alguns textos muito relevantes para a vida delas. A ideia é que conhecessem bem tais gêneros textuais para compreenderem a função desses textos na vida delas, pois são grandes influenciadores nas histórias dessas mulheres.

No quinto e último encontro, elaborei um texto que retomava todos os encontros anteriores, efetuando uma revisão. Em seguida, estavam as questões de 17 a 20. O objetivo central das atividades desse encontro foi promover a avaliação da intervenção pedagógica proposta e autoavaliação das participantes. Para elaborar essa atividade, julguei importante uma reflexão sobre a avaliação como um processo e não como conclusão. Para isso, recorri a Hoffmann (2003, p. 21). Ela explica a importância de que “A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Assim, na questão 17, investiguei quais os novos saberes adquiridos por elas a partir dessa intervenção pedagógica. Na questão 18, a ideia foi perceber quais os textos jurídicos estudados eram mais conhecidos ou mais importantes para a vida delas. Na questão 19, a partir do contato que tiveram com os gêneros textuais jurídicos reais, por meio das atividades estudadas até o momento, elas discutiram sobre os textos desse domínio discursivo e debateram também sobre a importância deles para suas vidas. Finalmente propus uma avaliação sobre todo o projeto, se foi importante participar e se desenvolveram habilidades leitoras.

A fim de síntese e visualização de informações a respeito da aplicação do produto educacional, insiro um quadro com alguns dados relevantes a respeito desse trabalho de intervenção pedagógica.

Quadro 4 – Panorama da execução do produto educacional

Quantidade de encontros previstos	5		
Tempo de duração de cada encontro	2 aulas	120 min.	
Quantidade total de atividades do produto educacional	20		
Quantidade de atividades do primeiro encontro	7	1-7	Objetivo: Levantar o perfil sociocultural das participantes e saber sobre seus hábitos de leitura.
Quantidade de atividades do segundo encontro	3	8-10	Objetivo: Compreender a noção de gênero textual e identificar traços característicos de diversos gêneros.
Quantidade de atividades do terceiro	4	11-14	Objetivo: Compreender o conceito

encontro			de domínio discursivo e relacionar gêneros textuais a seus domínios discursivos de produção.
Quantidade de atividades do quarto encontro	2	15-16	Objetivo: Ampliar a formação leitora sobre gêneros textuais jurídicos.
Quantidade de atividades do quinto encontro	4	17-20	Objetivo: Proporcionar avaliação do projeto e autoavaliação das participantes.

Fonte: Elaboração da autora.

5 RELATO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES E REFLEXÕES

O projeto foi desenvolvido em cinco encontros de duas aulas cada um, mas pode ser readequado para as diferentes realidades, ampliando a quantidade de aulas para cada encontro, ou mesmo o número de encontros. Principalmente no caso dos encontros que exigem análise dos gêneros textuais, que requerem um pouco mais de tempo. Além disso, os ritmos diferentes de aprendizagem, devido ao nível diverso de escolaridade, como foi o meu caso, é um desafio a ser superado e pode ser necessário o aumento da quantidade de encontros. Relato a seguir o processo de aplicação do produto educacional e exponho informações e reflexões a respeito das respostas atribuídas pelas participantes às atividades.

5.1 PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro foi iniciado com oito mulheres. Uma explanação foi realizada por mim sobre as características do projeto e o objetivo principal de propiciar-lhes desenvolvimento na capacidade de compreensão de textos jurídicos. (Apêndice C). Além disso, explicitarei os direitos e deveres delas, durante o trabalho. As participantes se mostraram satisfeitas com a oportunidade que lhes estava sendo oferecida e comentaram que poucas pessoas vão lá para ofertar benefícios e por isso estavam motivadas em participar da pesquisa.

Esse primeiro encontro serviu para eu conhecer um pouco mais essas mulheres: nome, idade, nível de escolaridade, tempo de detenção, hábito de leitura e motivações e expectativas de participação no projeto (Apêndice C). Entreguei uma folha impressa para cada participante, que respondeu individualmente às sete perguntas. Não demonstraram dificuldade para responder nenhuma das questões. Apenas uma das participantes, do Ensino Fundamental I, solicitou minha ajuda algumas vezes durante a resolução das atividades.

A primeira pergunta solicitava que as participantes escrevessem seus nomes. Considerei importante saber os nomes delas, para que, durante os encontros, eu pudesse me dirigir a cada mulher pelo nome, a fim de estabelecer um ambiente de aproximação com elas. E isso, de fato, aconteceu no desenvolvimento do trabalho. Na segunda

questão, elas tinham de informar suas idades e constatei que apresentavam faixa etária entre vinte e cinquenta e três anos, quadro que se assemelha ao contexto de vulnerabilidade de mulheres jovens presas no âmbito do Paraná e do Brasil, conforme expus na seção 3.2.

A terceira pergunta buscava esclarecer até qual série escolar haviam estudado. As respostas revelaram que seis deixaram a escola no Ensino Fundamental II, uma parou no Ensino Fundamental I e uma interrompeu os estudos no Ensino Médio. Esse baixo nível de escolaridade do grupo de mulheres, em que a maioria não havia completado o Ensino Fundamental, converge com as estatísticas da população feminina encarcerada no Paraná e no Brasil, dados que mostrei também na seção 3.1. Esse fato respalda a validade da minha iniciativa pedagógica de oportunizar escolarização, formação leitora e cidadã às presas, em concordância com o que postulam documentos oficiais e estudiosos (BRASIL, 1984; JULIÃO; PAIVA, 2014) sobre a educação prisional no Brasil.

Projetos de leitura, portanto, são bem-vindos, isoladamente ou associados a programas regulares de escolarização, para que se cumpra, nas condições disponíveis durante o tempo de privação de liberdade dos sujeitos, o direito de aprender não efetivado no tempo da infância. Mas também que os projetos possam se efetivar pelo mistério que a leitura pode operar nos sujeitos [...] (JULIÃO; PAIVA, 2014, p.122).

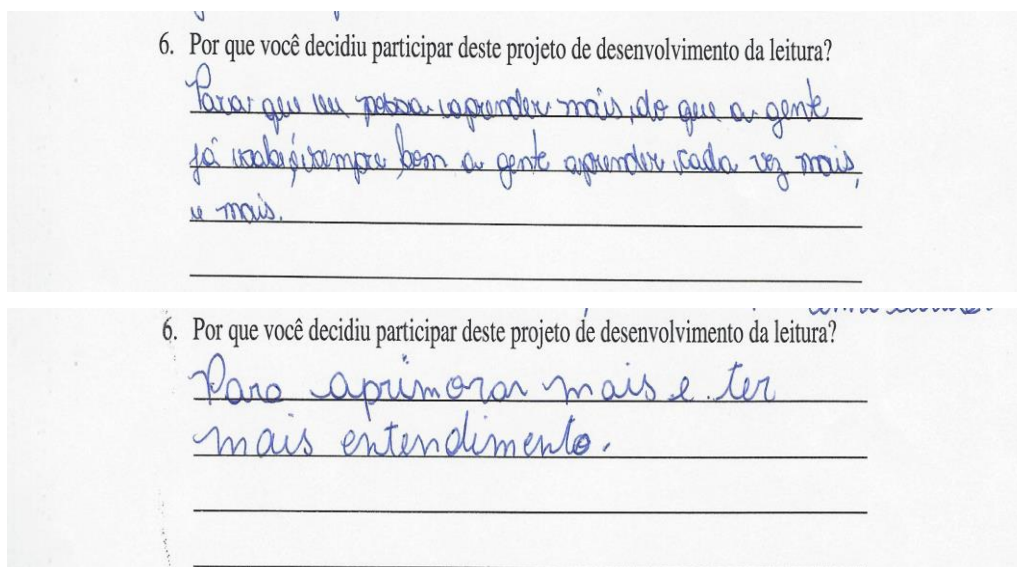
Na questão quatro, informaram o tempo de detenção. Uma delas estava presa há pouco mais de um ano, quatro encontravam-se detidas entre seis e nove meses e três delas tinham tempo de permanência no cárcere entre um e três meses. O tempo de prisão dessas mulheres destoou do tempo de referência da população feminina paranaense, que era de dois a oito anos, de acordo com informações que apresentei na seção 3. Isso aconteceu porque, apesar do tempo de condenação variar entre dois e oito anos, elas normalmente cumprem de seis meses a oito anos. Não lhes perguntei quanto tempo ainda ficariam naquele estabelecimento penal, assim decidi correr o risco de que alguma delas pudesse ser libertada ou transferida para outra unidade prisional e não completasse a participação em todo o projeto. Foi uma escolha por princípio ético.

A quinta pergunta inquiria as mulheres sobre o hábito de leitura delas e as justificativas para tal postura. Das oito participantes, três disseram não gostar de ler livros nem ter o hábito de leitura de textos, justificando que no decorrer da vida não receberam incentivo de suas famílias e também que ler demanda muito tempo e cansa. Cinco delas, a maioria, afirmaram gostar de ler livros e ter comportamento frequente de

leitoras de textos. Embora tenham apresentado essas afirmações, na minha prática cotidiana de acompanhamento dessas mulheres no projeto de remição pela leitura, essas afirmações não se comprovaram. Talvez tenham feito essas declarações positivas para me agradar ou mesmo para passar uma boa imagem de si mesmas em relação às expectativas do projeto. De qualquer modo, suas justificativas foram: leem para passar o tempo na prisão, diminuir a pena, adquirir conhecimento, aumentar o vocabulário e aprender a gramática e a ortografia. Essas respostas, mais uma vez, permitem concluir sobre a necessidade de projetos de promoção da leitura para essa população feminina.

Na resposta à sexta questão, as mulheres esclareceram as razões pelas quais decidiram participar espontaneamente do projeto de leitura por mim oferecido. Foram várias as motivações manifestadas: todas responderam que queriam aprender mais; três explicaram que gostariam de melhorar a leitura e o entendimento; uma disse que a participação no projeto a manteria ativa, não parada; uma justificou sua participação com o argumento de que gostaria de fazer algo diferente, sair da rotina. Essas respostas me deixaram entusiasmada e, ao mesmo tempo, confirmaram a validade do compromisso que estava assumindo com essas mulheres. Registro a seguir duas respostas de alunas.

Figura 2 – Respostas de alunas.

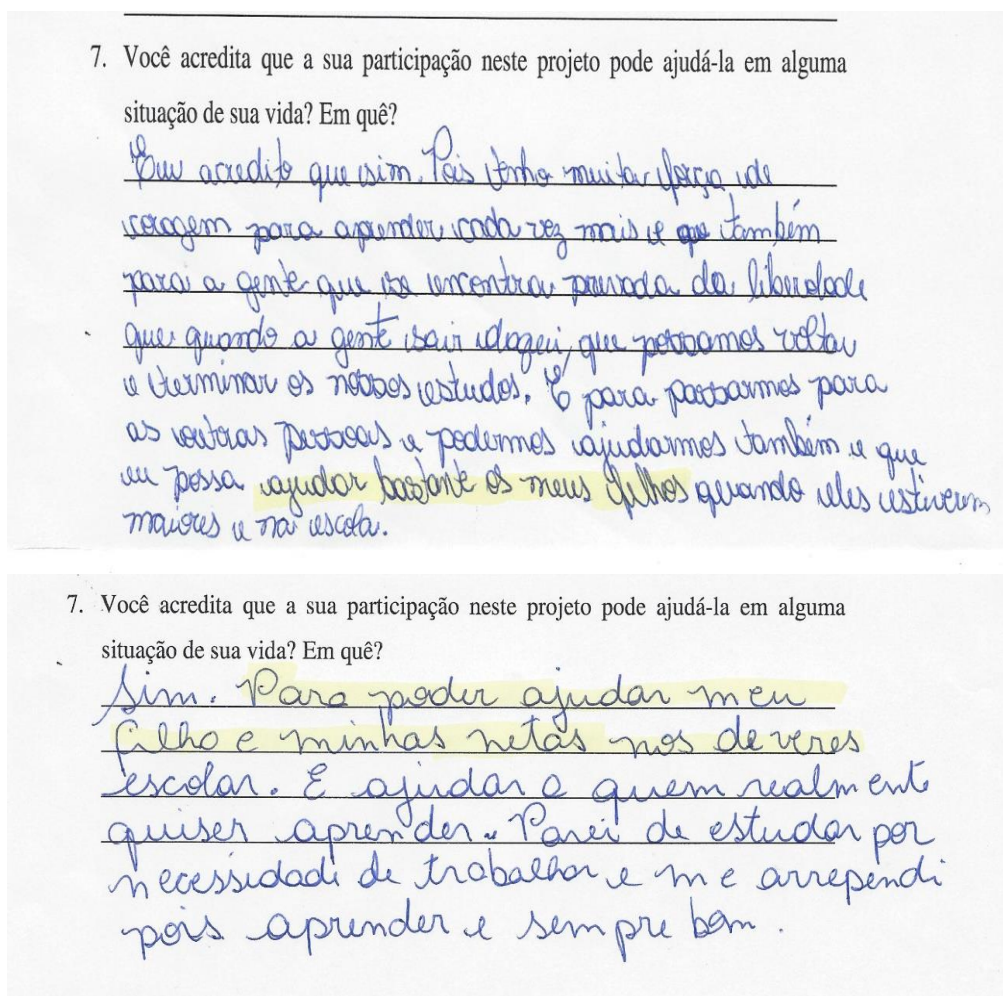


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A última pergunta, sete, permitia que as mulheres declarassem se e em que a participação no projeto poderia ajudar na vida delas. Foram unânimes em afirmar que o

projeto seria benéfico para elas. Os benefícios que mais citaram: contribuir para terminar os estudos quando saírem da prisão, preparar para o trabalho quando estiverem em liberdade, auxiliar na discussão sobre assuntos de interesse delas, aprender para ajudar outras pessoas. Na sequência exponho duas respostas de alunas.

Figura 3 - Respostas de alunas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Essas respostas à pergunta sete estão em conformidade com a proposição de que projetos de leitura para a população aprisionada podem promover mudanças, novos projetos de vida para as pessoas aprisionadas, ainda quando encarceradas e, sobretudo, quando em liberdade. É nesse sentido que resolvi implementar um projeto de letramento jurídico com essas mulheres, em alinhamento com os pressupostos de Rojo (2009, p.10):

Sabendo-se que a aprendizagem e o conhecimento não se esgotam, consequentemente o nível de letramento deve ser ampliado de acordo

com as necessidades de cada contexto, sempre almejando o desenvolvimento da consciência crítica e a competência de leitura e escrita.

5.2 SEGUNDO ENCONTRO

Quanto ao segundo encontro, ele contou com a participação de sete mulheres, conforme informei na seção Metodologia. No primeiro passo do trabalho, distribuí para cada uma delas material impresso sobre o conceito de gêneros textuais e atividades para resolução (Apêndice C). Pedi que fizessem uma leitura silenciosa dos três primeiros parágrafos e depois conversáramos sobre a compreensão que tiveram. Elas participaram bastante, tiraram suas dúvidas e se interessaram mais ainda quando citei o alvará de soltura também como gênero textual. Comentaram a existência de gêneros textuais no seu cotidiano e revelaram que tinham pouco contato com diversidade de gêneros. Disseram que há muito tempo não liam um convite de aniversário, uma carta pessoal ou uma mensagem de whatsapp. Ao final do diálogo, elas mencionaram que conseguiram entender o que é um gênero textual.

Então motivei-as a colocar em prática o aprendizado, realizando algumas atividades. Na atividade 8, pedi que lessem os textos com bastante atenção e, a seguir, tentassem escrever nos espaços indicados: a) o nome específico de cada gênero; b) quem é o autor; c) quem é o destinatário; d) qual o objetivo do autor. Numa primeira observação, friso que elas demonstraram concentração e interesse na resolução da atividade, entretanto manifestaram oralmente para mim que tiveram dificuldade de elaborar individualmente as respostas, porque estavam muito tempo longe da escola, nunca tinham ouvido falar de gêneros textuais e jamais tinham analisado os aspectos essenciais de um gênero textual, durante suas vidas escolares, como era proposto na atividade.


No intuito de deixar claro para elas como resolver a atividade e para dar um impulso inicial, construímos coletivamente as respostas em relação ao texto 1. Fui instigando-as a pensar e apresentar respostas. E fiz anotações no quadro. De modo geral, tiveram facilidade para construir as respostas e comentaram que isso ocorreu por se tratar de um gênero textual bastante comum no cotidiano delas e em razão de minha condução didática. O registro ficou assim: a) receita culinária; b) internauta que postou a receita; c) internautas que gostam de acessar *sites* de receita culinária; d) compartilhar

a receita e ensinar como fazer uma comida. Considerei esse resultado satisfatório. Na sequência, propus que, com base nesse trabalho inicial, analisassem e construíssem individualmente respostas para os demais textos. Após destinar um tempo razoável para resolução e atendê-las no esclarecimento de dúvidas, mas sem dar respostas prontas, começamos a verificar e discutir as respostas.

Quanto ao texto 2, todas as sete mulheres responderam acertadamente o nome do gênero (“dinheiro”, “cédula de dinheiro”), destinatário (“comércio em geral”, “consumidores”, “usuário do sistema monetário”) e o objetivo do autor (“disponibilizar dinheiro”). No entanto, somente uma com a maior escolaridade – Ensino Médio completo – deu uma resposta coerente para a identificação de quem era responsável pela autoria / produção do gênero (“funcionários do Banco Central”). Cinco não souberam responder e uma atribuiu a autoria ao presidente da República, embora a cédula não trouxesse a assinatura dele e sim a do presidente do Banco Central e a do Ministro da Fazenda. Considerei compreensível a dificuldade dessas seis mulheres para reconhecer a autoria da cédula de dinheiro, porque elas mesmas tinham alegado nunca ter parado para pensar sobre a questão de que todo texto / gênero textual tem sempre um autor ou mais, que ora assina ou não suas produções textuais. Apresento a seguir o registro da participante que acertou todas as respostas.

Figura 4 - Resposta de uma aluna

Texto II



Fonte: foto tirada pela autora

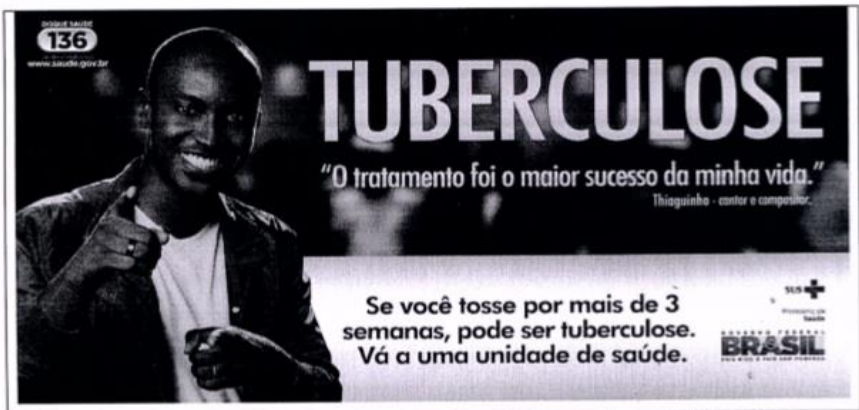
- ❖ a) nome do gênero Cédula de dinheiro.
- ❖ b) autor Funcionários do Banco Central.
- ❖ c) destinatário Comércio, usuários do sistema monetário, consumidores.
- ❖ d) objetivo do autor Disponibilizar dinheiro.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Quatro mulheres apresentaram respostas adequadas para todas as questões referentes ao texto 3: a) anúncio publicitário, propaganda institucional; b) integrantes, servidores do Ministério da Saúde; c) população brasileira; d) informar, conscientizar sobre a prevenção e o tratamento da tuberculose. Oralmente me disseram que chegaram a essas respostas utilizando estratégias de análises semelhantes às que empregaram para a análise dos textos 1 e 2. Três mulheres – uma com Ensino fundamental I incompleto e duas que não terminaram o Ensino Fundamental II – não responderam às questões, justificando dificuldade de compreensão. Mostro a seguir a resposta de uma aluna.

Figura 5 - Resposta de uma aluna

Texto III



Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/component/content/2014?view=archive&month=4&Itemid=123> Acesso em 21 de mar. 2018.

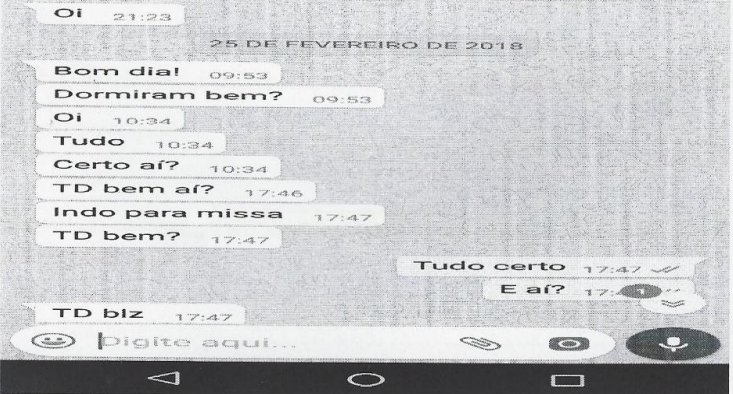
- ❖ a) nome do gênero Anúncio Publicitário institucional
- ❖ b) autor Integrantes do ministério da saúde
- ❖ c) destinatário População brasileira
- ❖ d) objetivo do autor Conscientizar na prevenção da doença

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Uma vez que, quando estavam em liberdade, usavam com bastante frequência o celular e, particularmente, trocavam muitas mensagens escritas por whatsapp com outras pessoas, as sete mulheres acertaram as respostas relacionadas ao texto 4: a) mensagem escrita de whatsapp; b) dono do celular; c) pessoas conhecidas, amigos; d) obter informações sobre pessoas conhecidas, estabelecer comunicação, conversar. De fato, neste caso, a familiaridade com o gênero foi um fator facilitador da análise. Exponho a seguir um registro de resposta de aluna.

Figura 6 - Resposta de uma aluna

Texto IV



Fonte: print feito pela autora

- ❖ a) nome do gênero conversa WhatsApp
- ❖ b) autor o dono do celular
- ❖ c) destinatário amigos
- ❖ d) objetivo do autor estabelecer uma conversa

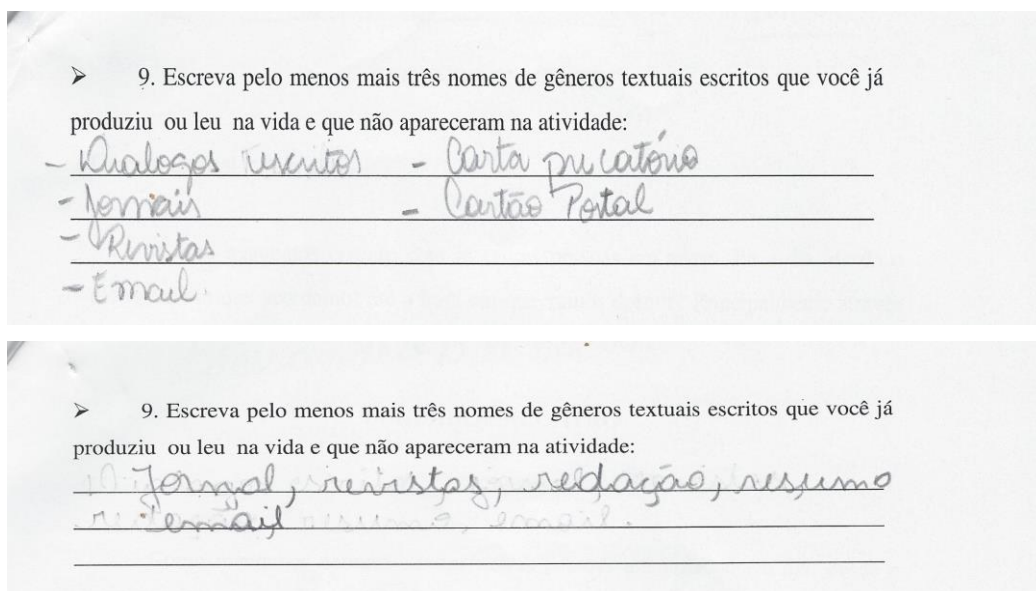
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A análise do texto 5 – gênero textual fábula – chamou minha atenção. Todas as mulheres conseguiram acertar as respostas para os itens *b*) (nome do autor: Esopo) e *d*) (objetivo do autor: provocar reflexão, ensinar valores morais), mas de igual forma, todas não souberam escrever respostas para os itens *a*) (nome do gênero) e *c*) (quem é o destinatário). Se por um lado essa dificuldade é compreensível, uma vez que as respostas a esses dois itens estejam inter-relacionados (gênero: fábula; destinatário: pessoas / internautas que gostem de ler fábulas), por outro, o fato merece reflexão, pois quando comentei o que é uma fábula e quem seria o destinatário, todas afirmaram que se lembravam vagamente de ter tido contato com esse gênero na escola, mas não ter aprendido bem as características dele. Esse achado corrobora a proposição de Santos (2013, p. 140), arrolada na seção 2.2, quando assevera que as práticas de leitura e produção textual na escola devem ser precedidas de um trabalho pedagógico sistemático e bem consolidado de apropriação pelos alunos sobre os traços enunciativos essenciais do gênero (nome específico, autor, leitor, objetivo de produção, tema, entre outros) a ser compreendido e produzido dentro e fora do âmbito escolar.

O texto 6, último a ser analisado, também provocou inquietação em mim, pois apesar de ser um gênero textual bastante presente na vida daquelas mulheres, a maioria – 5 delas – não soube responder às questões sobre o nome do gênero (boletim de ocorrência), autor (policial ou escrivão responsável pelo preenchimento), destinatário (delegado de polícia) e objetivo (registro e relato de ocorrência e solicitação de providências legais). Essa constatação, ainda que admita estivesse numa etapa intermediária da pesquisa, acentuava a validade do trabalho que empreendia junta àquelas presas para objetivar avanço de compreensão leitora de textos jurídicos relevantes na vida delas, consoante às premissas de Kleiman (2007), Koch (2005), Marcuschi (2002), Rojo (2009), Santos (2013; 2014), entre outros estudiosos do letramento e dos gêneros textuais.

Avançando na aula, após breve comentário meu, elas passaram a resolver a atividade 9, a qual solicitava que escrevessem pelo menos três nomes de gêneros textuais escritos que já haviam lido ou produzido no decorrer da vida, mas que não tinham aparecido até aquele momento do projeto. Este exercício foi produtivo, pois ao pensarem para responder, perceberam que os gêneros textuais faziam parte de suas rotinas diárias. Alguns gêneros que citaram: cartão-postal, resumo, romance, carta precatória, redação escolar, notícia, recibo, aviso, currículo, pipo (espécie de bilhete produzido pelos presos e trocados entre eles mesmos ou enviados para pessoas que estão fora da prisão). Exibo na sequência duas respostas de alunas.

Figura 7 - Respostas de alunas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A atividade 10, última do encontro, trazia duas questões para reflexão pessoal e diálogo coletivo. A primeira perguntava sobre a importância de produzirmos um gênero textual escrito, tendo bem claro quem será nosso destinatário e o objetivo que queremos alcançar em relação a essa pessoa. Na conversa coletiva, a turma entrou em consenso de que, para obter mais sucesso na produção textual, escolhendo, por exemplo, vocabulário mais simples ou elaborado e o modo adequado de nos dirigirmos ao destinatário, devemos considerar o perfil social das pessoas à qual escrevemos e a ação que pretendemos que elas façam. Elas exemplificaram, dizendo que é diferente quando escrevem um pipô para uma colega de cela para contar um fato e quando escrevem um requerimento para o delegado ou o juiz, solicitando algum direito ou benefício.

A segunda questão indagava a respeito da importância de, nas situações em que somos leitores, buscarmos saber quem é o autor do texto e qual o objetivo dele em relação a nós. Houve concordância no grupo sobre a ideia de que, de fato, podemos afirmar que compreendemos bem um texto quando sabemos quem é o autor e o que ele quer que façamos a partir da nossa leitura. Elas comentaram que muitas vezes não entendem bem um texto e acabam assinando textos sem saber qual o objetivo. Consideraram que é muito importante ler bem e entender os gêneros textuais que lhes são dirigidos, pois já assinaram sem ler direito e assinaram documentos de outras pessoas. Testemunharam que já foram em audiências erradas por não terem lido o documento direito. Quando chegam textos para assinarem, mal dá tempo de lerem o próprio nome. Uma delas disse que tem muito medo de assinar um documento e ser prejudicada. Por exemplo, passar a guarda do filho para outra pessoa.

Sobre esse encontro, posso concluir que essas mulheres necessitam de projetos que lhes possibilitem o contato com os diversos gêneros textuais, sobretudo os do domínio discursivo jurídico, para melhorar a compreensão sobre eles. São gêneros tão presentes no dia a dia das pessoas em geral, mas que para elas não, por estarem vivendo em um espaço de limitação e privação, não só de liberdade física, mas privação de oportunidade do desenvolvimento da aprendizagem, de contato com a diversidade, de textos e, conseqüentemente, da ampliação de consciência crítica.

5.3 TERCEIRO ENCONTRO

O terceiro encontro iniciei com a retomada de conteúdos vistos no segundo. Relembrei os gêneros textuais aprendidos, conversei com elas sobre aspectos essenciais dos gêneros estudados e pedi que citassem oralmente exemplos de gêneros textuais orais e escritos. Considero que foi uma atividade produtiva. Na continuação, discutimos novamente a importância da clareza ao produzirmos um gênero, de saber quem vai ser o nosso destinatário e qual o objetivo que queremos alcançar. Também falamos sobre a relevância de conhecermos bem os textos que nos são direcionados, compreendermos o objetivo do autor e identificarmos quem é ele. A participação das mulheres foi intensa. Todas participaram e ficaram bem à vontade para comentar o conteúdo e expor suas opiniões.

Depois dessa revisão, entramos efetivamente no conteúdo do terceiro encontro que versou a respeito do conceito domínio discursivo. Meu primeiro passo foi anotar no quadro-de-giz o assunto da aula. Depois, por meio de questionamento, consegui que citassem alguns domínios discursivos, sem saberem que se tratava de domínio discursivo. Por exemplo, perguntei a elas: “Quais os textos que são produzidos dentro da escola?”; “No nosso cotidiano familiar elaboramos vários gêneros textuais. Quais?”, “No ambiente de uma empresa, quais textos são produzidos pelas pessoas?” Assim fomos fazendo uma lista de domínios discursivos com gêneros ali produzidos e colocando no quadro.

Em seguida, fiz a leitura pausada e intercalada com explicações e exemplos do texto inicial que explana o conceito de domínio discursivo. Ao final da exposição, a aluna do Ensino Fundamental I incompleto disse que não tinha compreendido bem, então usei o recurso de analogia, dizendo: “Pense em um caldeirão de diversos legumes coloridos. O caldeirão é o ambiente, ou seja, o domínio discursivo, e os legumes são os vários gêneros textuais. São diferentes pela cor, mas são classificados de legumes dentro do mesmo recipiente.” Por ser uma comparação simples e concreta, a aluna expressou que havia compreendido. Prosseguindo, incentivei-as a realizar exercícios escritos.

Na atividade 11, primeiro deste encontro, as alunas tiveram que retomar os gêneros apresentados na atividade 8, do segundo encontro, e indicar por escrito os respectivos domínios discursivos onde foram produzidos: texto I - receita culinária; texto II - dinheiro; texto III - anúncio publicitário; texto IV - mensagem escrita de *whatsapp*; texto V - fábula; texto VI - boletim de ocorrência. A maioria fez com rapidez o exercício e acertou as respostas. Apenas a aluna do Ensino Fundamental I incompleto demonstrou dificuldade para responder, embora em momento anterior, quando usei o

recurso da analogia, ela havia manifestado ter compreendido o conceito de domínio discursivo. Então com a ajuda das próprias colegas de turma e minha, ela foi assimilando e ajustando as respostas. Registro a seguir a resposta de uma das seis alunas que tiveram facilidade para responder.

Figura 8 - Resposta de uma aluna

ATIVIDADES

➤ 11. Retome os gêneros textuais da atividade 8 e escreva os nomes dos domínios discursivos onde esses gêneros foram produzidos:

a) texto I gêneros culinários

b) texto II economia

c) texto III Politicidade

d) texto IV mídia digital

e) texto V literatura

f) texto VI Sistema jurídico

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A atividade 12, segunda do encontro, solicitava que as alunas relacionassem dez nomes listados de gêneros textuais a cinco nomes de domínios discursivos, também indicados, considerando a procedência de produção dos gêneros. Esse exercício visava ampliar e consolidar a noção de domínio discursivo entre as participantes e isso, de fato, ocorreu, pois todas fizeram a correspondência correta entre os gêneros e os domínios discursivos de origem, inclusive a aluna que havia apresentado dificuldade de compreensão até a resolução da atividade anterior. A seguir, exponho as respostas da referida aluna.

Figura 9 - Respostas de uma aluna

➤ 12. Numere cada gênero textual da segunda coluna, de acordo com o domínio discursivo onde foi produzido, indicado na primeira coluna.

- | | |
|------------------------|-------------------------------------|
| (1) empresa | (3) entrevista jornalística |
| (2) religião | (4) mandado de busca e apreensão |
| (3) jornalismo | (2) oração do Pai – Nosso |
| (4) sistema jurídico | (5) e-mail |
| (5) mídia digital | (1) currículo digital de trabalho |
| | (1) entrevista de emprego |
| | (1) carta comercial |
| | (3) carta de leitor |
| | (4) petição |
| | (2) sermão |

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tanto a atividade 11 quanto a 12 são análises que propus às alunas para compreenderem como diferentes instâncias de comunicação produzem gêneros textuais com traços constitutivos peculiares em relação a aspectos como: perfil social dos interlocutores, objetivos, temas, usos linguísticos e significações. Tal orientação metodológica encontra eco em:

Assim para o estudo dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é fundamental [...] (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 65).

Para reforçar a distinção entre os conceitos de gênero textual e domínio discursivo, a atividade 13, terceira do encontro, trazia uma lista de dez nomes/substantivos para que as alunas os classificassem adequadamente. Todas classificaram de maneira correta, demonstrando perceber a diferença de sentidos entre gênero textual, isto é, forma de texto/ enunciado concreto (atestado médico, recibo, sessão do tribunal de júri, história em quadrinhos, projeto arquitetônico de casa, cédula de voto eleitoral) e domínio discursivo, ou seja, campos humanos ideológicos de comunicação social produtores de gêneros (transporte, saúde, engenharia, política).

Passamos então para a resolução da atividade 14, última do encontro, na qual as alunas teriam que escrever três nomes de gêneros textuais, que ainda não haviam sido citados no decorrer do projeto, produzidos nos domínios discursivos cotidiano familiar, empresa/comércio, sistema jurídico. Para citarem os gêneros, tiveram que pensar um pouco e buscar na memória, a partir de suas experiências pessoais, sobretudo, de leitura.

Fiz a correção e elas acertaram quase todas as respostas. A ressalva ficou por conta do fato de que, às vezes, em vez de escreverem o nome completo do gênero, por exemplo, certidão de divórcio e sentença de condenação, registraram apenas “divórcio” e “condenação”, como aparece a seguir na resposta de uma aluna.

Figura 10 - Resposta de uma aluna

Domínio discursivo	Gêneros textuais
Cotidiano familiar	dialogo, bilhete, conselho.
Empresa/comércio	currículo, recibo, publicidade anúncios.
Sistema jurídico	divórcio, registro em geral. condenação, b.o, alvará

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao final das atividades do encontro, apesar das variações nos acertos de cada exercício, as alunas demonstraram compreender a distinção e relação de sentidos entre gênero textual e domínio discursivo. Inclusive, a aluna com Ensino Médio completo disse que considerava relevante essa nova aprendizagem científica que havia tido e estava surpresa com o fato de ter concluído o Ensino Médio há pouco tempo e não ter visto tal conteúdo no processo de formação escolar. Portanto, o estudo empreendido corrobora as ponderações de Rojo (2009), quando ressalta a importância de projetos educacionais para a melhoria progressiva no alunado a respeito dos diversos letramentos – escolar, literário, jurídico, midiático, entre outros – significativos para uma vivência ativa nos diferentes meios sociais. O estudo permite ainda afirmar que, em alguma medida, o produto educacional em processo de aplicação deu mostra de contribuição para o multiletramento das presas consoante à proposição: “as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas” (KLEIMAN, 2005, p.22).

5.4 QUARTO ENCONTRO

Este encontro focou o tema principal deste estudo, a compreensão dos traços característicos essenciais dos gêneros textuais jurídicos, particularmente gêneros do

cotidiano da vida das mulheres encarceradas. Primeiramente fiz uma revisão oral sobre os conteúdos que tínhamos visto nos encontros anteriores, frisando a distinção e relação entre gênero textual e domínio discursivo. Em seguida, distribuí para cada uma delas um bloco de folhas impressas, com dois parágrafos iniciais de explicações conceituais e exemplos e duas atividades para resolução (Apêndice C). Pedi que realizassem uma leitura silenciosa sobre os dois parágrafos de abertura e refletissem um pouco para depois conversarmos.

Então deixei a palavra aberta para que se manifestassem acerca das ideias contidas na leitura e que chamaram atenção. Todas participaram intensamente da conversa. Uma ideia ressaltada por elas foi a questão da força que um determinado gênero jurídico tem para influenciar e mudar a vida das pessoas, em particular aquelas que estão presas. Citaram o exemplo do alvará de soltura que transforma a condição de uma pessoa presa e da família dela. Mencionaram outros gêneros, entre eles o “pipo”, que, dependendo do conteúdo e do destinatário, pode mudar a situação de uma ou mais pessoas aprisionadas. Foram enfáticas em lembrar, no caso específico delas, a importância de saber bem para que serve cada texto antes de assiná-lo, pois esse ato poderia trazer consequências indesejadas para a vida futura.

Após o diálogo inicial, solicitei que resolvessem a atividade 15, cujo comando pedia para, se possível, escrevessem três nomes de gêneros textuais do domínio discursivo jurídico ainda não citados até aquele momento de desenvolvimento do projeto. Minha ideia era possibilitar que percebessem a diversidade e a amplitude de gêneros produzidos no sistema jurídico, presentes na rotina diária dos sujeitos sociais participantes diretamente desse domínio discursivo, e compartilhassem entre si seus conhecimentos sobre gêneros do âmbito judiciário.

Vários pesquisadores (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009; SOARES, 2012; SIGNORINI, 2001; TFOUNI, 2010, entre outros) preconizam o letramento como uma atividade contínua de crescimento da pessoa no tocante a conhecimentos, textos, estratégias e outros aspectos por intermédio de relações com outros indivíduos da mesma esfera social e com a sociedade em geral. O compartilhamento de saberes foi produtivo, como mostra a seguir dois registros de respostas das alunas.

Figura 11 - Respostas de alunas

➤ 15. Você já leu ou produziu outros gêneros textuais do domínio jurídico que não foram citados até este momento do trabalho? Se sua resposta for sim, tente citar três nomes desses gêneros textuais.

Sim, Procuração
Mandato de prisão
Antecedente criminal
Acordo Judicial
Esses não os gêneros textuais que eu li
e assiné

➤ 15. Você já leu ou produziu outros gêneros textuais do domínio jurídico que não foram citados até este momento do trabalho? Se sua resposta for sim, tente citar três nomes desses gêneros textuais.

Mandato de prisão, mandato de intimação, xq, cpf,
antecedentes criminais.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O último exercício, atividade 16, trazia cinco gêneros jurídicos – artigos da Lei de Execução Penal, declaração de remição pela leitura, mandato de intimação, procuração “Ad – Judicia” e alvará de soltura – para leitura individual, análise e elaboração em dupla ou trio de respostas a respeito de elementos essenciais dos gêneros: a) apresentação do nome do gênero; b) identificação do produtor; c) determinação do destinatário; d) reconhecimento do objetivo de produção; e) esclarecimento do assunto central, f) comentário sobre acessibilidade da linguagem. As questões da atividade tiveram por suporte as orientações de Santos (2013, p.140):

[...] cada gênero textual apresenta traços característicos peculiares – nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo – que precisam ser trabalhados pelo professor, por

intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo.

Ainda com base em Santos (2013), elaborei um quadro com expectativas de respostas para as questões:

Quadro 5 - Traços característicos dos gêneros textuais jurídicos

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS	
a) Nome do gênero	Artigos da LEP - Lei de Execução Penal
b) Autor	Presidente da República/João Batista Figueiredo e congressistas.
c) Destinatário	População brasileira/ advogados, juízes, pessoas presas.
d) Objetivo ou função do gênero	Regular o cumprimento de pena
e) Assunto central	Direitos e deveres dos aprisionados.
f) O que achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Pessoal
a) Nome do gênero	Declaração de Remição pela Leitura
b) Autor	Diretores e professores responsáveis pelo Projeto de Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura.
c) Destinatário	Juiz da VEP- Vara de Execuções Penais
d) Objetivo ou função do gênero	Atestar quatro dias de remição de pena pelo livro lido, no projeto.
e) Assunto central	Participação do preso no projeto de remição pela leitura.
f) O que achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Pessoal
a) Nome do gênero	Mandado de Intimação
b) Autor	Juiz de Direito da Vara de Execução Penal
c) Destinatário	O (A) acusado (a)

d) Objetivo ou função do gênero	Intimar o réu
e) Assunto central	Obrigatoriedade do réu constituir novo advogado
f) O que achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Pessoal
a) Nome do gênero	Procuração “Ad – Judicia”
b) Autor	O outorgante (as pessoas que podem delegar poder)
c) Destinatário	O outorgado/advogado (a quem é delegado o poder)
d) Objetivo ou função do gênero	Delegar poderes ou delegar plenos poderes.
e) Assunto central	Poderes conferidos ao outorgado/advogado
f) O que achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Pessoal
a) Nome do gênero	Alvará de Soltura
b) Autor	Juiz de Direito da VEP – Vara de Execuções Penais
c) Destinatário	Diretor da Unidade Penitenciária ou Delegado de Polícia responsável pelo estabelecimento penal.
d) Objetivo ou função do gênero	Conceder liberdade ao preso (a)
e) Assunto central	Cumprimento da lei que põe o preso em liberdade.
f) O que achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Pessoal

Fonte: Elaboração da autora com base em Santos (2013).

Com o propósito de que elas entendessem claramente como era para resolver os exercícios, construímos de modo cooperativo as respostas para as questões do texto I, artigos da LEP. Fui apresentando uma questão por vez e as alunas iam colocando suas respostas e, assim, chegamos a uma proposição mais ou menos comum de respostas. Demonstraram mais facilidade para identificar o produtor, o destinatário e o assunto principal do gênero e menos facilidade para nomear especificamente o gênero e explicar o objetivo de produção.

Inicialmente disseram que o gênero era uma lei. Então pedi para que analisassem se se tratava de uma lei completa ou trechos de uma lei. Voltaram ao texto e refizeram a resposta, dizendo serem artigos de lei, mas ainda não determinaram de qual lei. Lancei-lhes a pergunta orientadora: “Esses artigos fazem parte de qual documento maior: Constituição Federal, Código de Direito Penal ou outro?” Assim, perceberam e manifestaram o nome apropriado do gênero que tinham lido: artigos da LEP.

Em um primeiro momento colocaram que, com a produção do gênero, o Presidente da República queria informar, comunicar os brasileiros sobre o conteúdo das decisões do Congresso Nacional a respeito de questões da execução penal. Quando as provoquei a refletir sobre a ação que tal gênero queria exercer sobre os destinatários, reelaboraram a resposta e concordaram com a ideia de que o objetivo primordial dos artigos da LEP era mais do que informar, era principalmente levar os destinatários a cumprirem os conteúdos expressos nesse gênero jurídico. Nas mediações que empreendia com as alunas, tinha em mente as seguintes postulações:

[...] O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH; ELIAS, 2012, p. 61).

Quanto ao item que perguntava se acharam acessível ou difícil a linguagem empregada no gênero, elas responderam que em geral era compreensível, porém havia termos jurídicos ou formais pouco conhecidos delas – citaram, por exemplo, “jurisdição ordinária” e “inconveniente notoriedade”. Comentaram ainda que a profundidade da compreensão do texto está relacionada com a familiaridade que a pessoa tem na leitura de textos de leis. Apresento a seguir um registro com as respostas de uma aluna para as questões sobre o gênero artigos da LEP.

Figura 12 - Resposta de uma aluna

❖ Qual o nome deste gênero textual?	Artigos da LEP
❖ Quem produziu?	João Figueiredo e Ibrahim Abi-Akel
❖ Quem é o destinatário?	toda população brasileira/Juizes/advogados
❖ Qual o objetivo da produção?	Fazer com que as pessoas cumpram o regulamento da lei.
❖ Qual o assunto central tratado?	Direitos e deveres dos prisioneiros.
❖ O que você achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	Depende da pessoa que lê, por que tem pessoas que não lê e não vão entender nada apesa se for uma pessoa que já entende de lei vai saber as coisas que está escrito.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O texto II foi um gênero que se mostrou, de certa forma, acessível às alunas. Os três grupos formados por elas – duas duplas e um trio – identificaram de modo rápido e correto o nome dos gêneros (declaração de remição), quem produziu (professora do projeto e diretora do CEEBJA), o objetivo de produção (atestar que a apenada tinha o direito à remição de 4 dias de pena), o assunto principal (relato de participação da apenada no projeto) e manifestaram que a linguagem usada no gênero era de fácil compreensão, pois praticamente conheciam todas aquelas palavras.

Relataram oralmente que, como todas elas participavam do Projeto de Remição pela Leitura, já haviam visto exemplares deste gênero e ouvido comentário da professora do Projeto, no caso particular, de mim mesma, e isso facilitou a construção das respostas. Os três grupos tiveram dúvida para determinar exatamente quem era o destinatário do gênero e deixaram a questão sem resposta. Com a intenção de fazê-las refletir, perguntei-lhes: “Quem vai ser o destinatário deste texto, se as autoras assinantes pretendem que o gênero produza os efeitos legais de remição de 4 dias para a apenada?” Então concordaram que era “o juiz da vara de Execução Penal.” A seguir, exponho as respostas de um grupo para o texto II.

Figura 13 - Resposta de uma aluna

❖ Qual o nome deste gênero textual?	DECLARAÇÃO de remissão de leitura.
❖ Quem produziu?	SECRETARIA de ESTADO de EDUCAÇÃO RESPONSÁVEIS
❖ Quem é o destinatário?	JUIZ
❖ Qual o objetivo da produção?	INFORMAR OS DIAS REMIDOS
❖ Qual o assunto central tratado?	OS DIAS REMIDOS
❖ O que você achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	PARA MIM É ACESSÍVEL. AQUI FAZEMOS REMISSÕES ENTÃO ENTENDEMOS UM PAÇO.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas dadas pelas equipes de alunas ao texto III foram coerentes com as previstas nas expectativas de respostas – a) nome do gênero: mandado de intimação; b) produtor: Juiz de Direito; c) destinatário: o réu; d) objetivo: intimar o réu; e) o assunto: obrigatoriedade do réu constituir novo advogado; f) acessibilidade da linguagem: variável conforme a experiência de leitura de cada leitora com o vocabulário jurídico do gênero.

Um fato que merece comentário foi a questão do nome que atribuíram ao gênero. Num primeiro momento, os três grupos falaram e escreveram “mandato” de intimação. Perguntei para elas se alguém sabia a diferença entre as palavras “mandato” e “mandado” e se tinham certeza de que o nome do gênero era mesmo “mandato”. Todas afirmaram que se lembravam de ouvir de pessoas de seus convívios e também elas mesmas usavam “mandato”, mas que agora estavam em dúvida por causa da minha

indagação. Naquele instante, pensei em pedir que tentassem resolver a questão consultando no dicionário o sentido dos termos parecidos graficamente.

Como não tínhamos acesso a dicionário na ocasião, escrevi duas frases no quadro para análise delas e posterior conclusão de qual seria a grafia correta do nome do gênero. Registrei as frases: a) “Um mandado (ordem) judicial é para ser cumprido.” b) “A presidenta não chegou a completar seu segundo mandato (período de exercício de um cargo eleitoral)”. A partir dessa estratégia, perceberam a diferença de grafia e sentido entre os dois termos e chegaram à conclusão correta: “mandado de intimação”. Essa atividade pedagógica propiciou que as alunas acionassem seus repertórios de conhecimentos e experiências envolvendo a estreita relação entre oralidade e escrita, com contribuição para o seu letramento: “O letramento está também presente na oralidade” (KLEIMAN, 1998, p. 182).

O texto IV foi o que provocou maior dificuldade entre as alunas, pois todas admitiram que nunca tinham lido um texto como aquele. Os três grupos deixaram em branco as cinco primeiras questões – a) nome do gênero; b) produtor; c) destinatário; d) objetivo de produção; e) assunto central. – e avaliaram a linguagem como difícil de entender. Afirmaram que não sabiam o significado de vários termos como “procuração *Ad-judicia*”, “outorgante”, “outorgado”, “clausula”, entre outros. Tullio (2012) comenta que o uso de arcaísmo, expressões latinas e jargões jurídicos acabam, muitas vezes, por tornar incompreensíveis textos produzidos no âmbito da esfera do Direito ou Sistema Judiciário para as pessoas que não são profissionais da área, podendo causar conflitos nas interações humanas e, até mesmo, prejuízo às pessoas que não dominam essa linguagem técnica.

Considerando a situação, expliquei para elas os significados dos termos “procuração” (poder que a pessoa dá a outra para agir em seu nome), “*Ad-judicia*” (junto à justiça), “outorgante” (pessoa que concede o poder a outra), “outorgado” (pessoa que recebe o poder de alguém), pedi que trocassem ideias entre si e tentassem responder às questões em branco. Essa minha mediação funcionou, visto que, após alguns minutos de conversa, os três grupos registraram respostas satisfatórias, conforme a amostra que arrola a seguir.

Figura 14 - Resposta de alunas

❖ Qual o nome deste gênero textual?	Procuração - Ad - Judicial (Pleitos pedires)
❖ Quem produziu?	Artorçante (Pessoa que elabora pedires a outra pessoa)
❖ Quem é o destinatário?	Artorçado (ADV) receber pedires Pelo processo
❖ Qual o objetivo da produção?	Clair se poder pra que se pessoa no qual foi feito a produção a responsabilidade de responder por ela
❖ Qual o assunto central tratado?	dar, a uma pessoa direito por que ela seja responsável por algo no qual foi usado na procuração.
❖ O que você achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	difícil, por nunca ter lido algo do tipo, então não tive conhecimento do que de fato se trata.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Considerando o caráter pedagógico e político do meu projeto de letramento de gêneros textuais jurídicos para as mulheres presas, recorro a Marcuschi (2008, p. 54) que enfatiza: “quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Apesar da relevância do gênero jurídico procuração “Ad judicia” para aquelas mulheres vinculadas ao meio judiciário, apresentavam pouco conhecimento específico e crítico sobre a materialidade linguística do gênero e sobre sua força de ação social. A constatação reforça a pertinência de incremento de projetos de letramento jurídico para elas no que concerne a gêneros relacionados às diversas atividades e aos processos de instância discursiva judiciária.

O texto V causou grande interesse nas alunas, que responderam às questões, sem demora e com adequação. Perguntei-lhes que elementos do texto haviam facilitado a

compreensão e disseram que, embora nenhuma dela jamais tivesse lido um texto como aquele, mas apenas ouvido falar, a linguagem era clara e acessível e, ao lerem com atenção, perceberam que todas as respostas para as cinco primeiras questões apareciam de maneira declarada, ou seja, podiam ser localizadas dentro próprio texto. Na sequência, exponho respostas de um dos grupos.

Figura 15 - Resposta de uma aluna

❖ Qual o nome deste gênero textual?	ALVARÁ DE SOLTURA
❖ Quem produziu?	JUIZA DE DIREITO DA VARA EXECUÇÃO PENAL
❖ Quem é o destinatário?	AO DELEGADO OU DIRETOR DE UMA PENITENCIÁRIA
❖ Qual o objetivo da produção?	
❖ Quem produziu?	DAR A LIBERDADE
❖ Qual o assunto central tratado?	
❖ Quem é o destinatário?	LIBERDADE A PESSOA PRESA
❖ O que você achou da linguagem? Acessível ou difícil? Por quê?	ACESSÍVEL POIS DEIXOU CLARO O OBJETIVO.
❖ Qual o assunto central tratado?	

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Devido ao interesse delas pelo gênero alvará de soltura, indaguei se alguma delas sabia quanto tempo as autoridades competentes tinham para soltar o preso beneficiado com o alvará, mas nenhuma soube responder. Então li para elas o seguinte trecho do Artigo 1º da Resolução nº 108 de 06 de abril de 2010 (BRASIL, 2010), assinada pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Gilmar Mendes, na ocasião, presidente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Art. 1º O juízo competente para decidir a respeito da liberdade ao preso provisório ou condenado será também responsável pela expedição e cumprimento do respectivo alvará de soltura, no prazo máximo de vinte e quatro horas. [...] § 3º O preso em favor do qual for expedido o alvará de soltura será colocado imediatamente em liberdade, salvo se estiver preso em flagrante por outro crime ou houver mandado de prisão expedido em seu desfavor, após consulta ao sistema de informação criminal do respectivo tribunal e ao sistema nacional (BRASIL, 2010, p.2).

A informação de que após a expedição do alvará de soltura o preso deve ser libertado em 24 horas deixou-as eufóricas e me agradeceram por ter levado a elas informações que consideravam tão relevante. Saliento que essa minha iniciativa de levar conhecimentos adicionais à análise proposta teve o objetivo de conceber a prática de letramento planejada não somente como um instrumento pedagógico, mas como subsídio de desenvolvimento de compreensão dos usos sociodiscursivos dos gêneros jurídicos, portanto, como desenvolvimento de competência de leitura, em consonância com o problema e os objetivos da minha pesquisa.

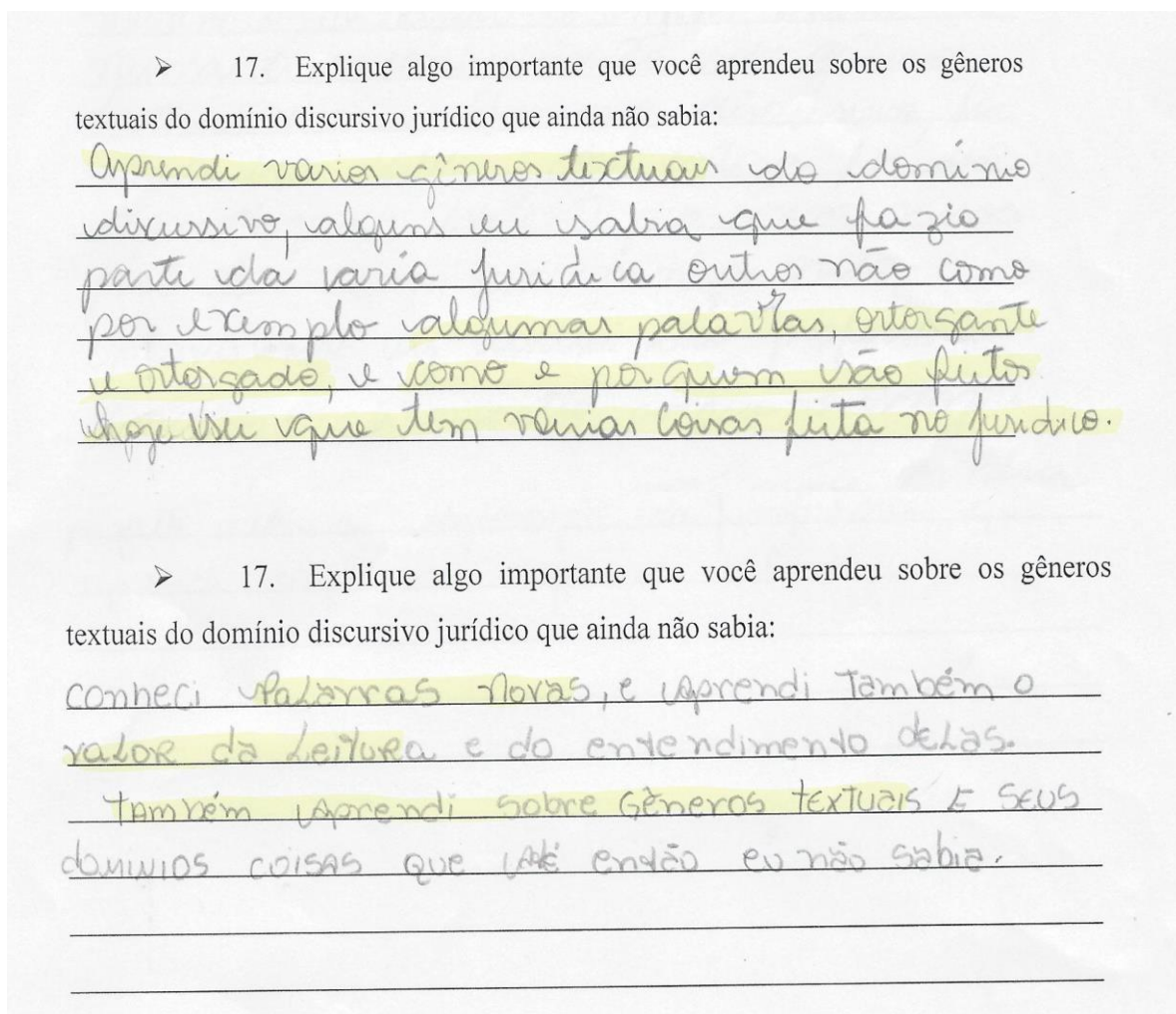
5.5 QUINTO ENCONTRO

Planejei quatro atividades para este encontro como forma de obter um *feedback* do trabalho realizado (Apêndice C). As questões serviam para elas fazerem uma avaliação da aprendizagem que tiveram no projeto de leitura sobre compreensão de gêneros textuais jurídicos e uma autoavaliação de suas participações. Antes de solicitar que realizassem as atividades, fiz uma breve revisão oral dos conteúdos estudados nos quatro encontros anteriores, delineando o caminho de aprendizagens percorrido na proposta: importância da leitura para a formação pessoal (1º encontro); noção de gênero textual e sua influência na vida diária (2º encontro); conceito de domínios discursivos e sua relação com os gêneros textuais (3º encontro); gêneros textuais jurídicos, seus elementos essenciais caracterizadores e as ações sociais desses gêneros (4º encontro). Elas comentaram que a retomada as ajudou a lembrar o passo a passo de suas aprendizagens no projeto.

A questão 17, primeira do encontro, levava as alunas a explicarem algo significativo que haviam aprendido de novo sobre os gêneros textuais jurídicos trabalhados. Praticamente foram unânimes em responder que aprenderam novos

gêneros, (por exemplo, procuração “*ad judicium*”, alvará de soltura), novos assuntos (por exemplo, gênero textual, quem produz o gênero, para quem e com que objetivo) e novos vocábulos (por exemplo, outorgante, outorgado, “*ad judicium*”). A seguir, divulgo respostas de duas alunas.

Figura 16 - Respostas de alunas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas evidenciam que os diversos aspectos pedagógicos que mobilizei – materiais, temas, atividades, estratégias, orientações e outros – tiveram impacto na ampliação do letramento das alunas quanto à, particularmente, compreensão de gêneros jurídicos, o que vai ao encontro das postulações de Bagno, Stubbs e Gagné (2012, p.58, grifo do autor), citado na seção 2.1.

[...] deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e

comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

A tarefa de número 18 requeria citarem três gêneros estudados que julgassem mais importantes para a vida delas e depois explicassem o porquê da escolha. Os gêneros mais citados foram o alvará de soltura e a declaração de remissão pela leitura. Elas explicaram que escolheram tais gêneros porque eles significavam para elas liberdade. A seguir, trago o registro de respostas de duas alunas.

Figura 17 – Respostas de alunas

➤ 18. Dos gêneros textuais jurídicos estudados, escolha e cite três que você considera muito importantes para a sua vida hoje. Explique por que escolheu esses gêneros textuais.

Alvará de soltura, pois sobrites que nós já pagou
pelo aqui a cent. diz no passado.
Mandado de citação, porque nele a gente usa
tudo que a cent. está usando acusado.
Declaração de remissão, pois algumas pessoas
faz para diminuir as nossas condenas e para
aprender cada vez mais.

➤ 18. Dos gêneros textuais jurídicos estudados, escolha e cite três que você considera muito importantes para a sua vida hoje. Explique por que escolheu esses gêneros textuais.

Declaração de remissão de leitura
Alvará de soltura
Mandado de intimação

Escolhi esses três por hoje faz de certa
maneira parte da minha vida.
Mandado de intimação porque inclui alguns
quanto está para sua unidade.
Declaração de remissão de leitura por ajuda
de certa forma a diminuir a sua pena.
Alvará de soltura por é o que eu mais
preciso neste momento.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir dessas respostas, apresento duas considerações. Primeiro, a relevância do trabalho com a noção de gênero textual e sua relação com a proposta de letramento:

“Quando o assunto é letramento, é fundamental abordar o conceito de gêneros textuais” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p.54). Meu projeto buscou favorecer a formação de sujeitos mais letrados em gêneros textuais jurídicos. Segundo, no domínio discursivo jurídico, como instância socioideológica, assim como nas demais esferas de atividades humana, os gêneros apresentam mais ou menos valoração de acordo com o prestígio que a comunidade como um todo lhes atribui ou conforme o interesse particular de cada integrante da comunidade (BEZERRA, 2017). Uma vez que eu sabia a importância dos gêneros alvará de soltura e declaração de remição pela leitura para as alunas, selecionei-os para estudo, tendo em vista o desenvolvimento do letramento jurídico delas.

Na atividade 19, deveriam dialogar entre si sobre os textos jurídicos estudados e opinar porque era importante terem uma boa compreensão desses textos. Entre as diversas justificativas apresentadas pelas alunas, duas de maior coincidência foram: esses gêneros poderiam mudar a vida delas; passaram a saber para que serve cada texto. A seguir, exponho algumas respostas.

Figura 18 - Respostas de alunas

➤ 19. Conversem entre vocês sobre os textos jurídicos estudados e explique por que, na sua opinião, é importante ter uma boa compreensão desses textos.

É importante saber para sabermos que serve o texto e se vale a pena ler para assim sabermos para que estamos assinando para não se prejudicar

➤ 19. Conversem entre vocês sobre os textos jurídicos estudados e explique por que, na sua opinião, é importante ter uma boa compreensão desses textos.

É importante porque para nós pois cada um dos gêneros textuais por pode mudar a vida de cada uma de nós dentro de certa forma nós esperamos mudar os gêneros textuais.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As respostas permitem associação com as ideias defendidas por Pimenta (2007, p. 2030), ao afirmar que todas as pessoas envolvidas em processos judiciais devem ter

uma clara interpretação dos fatos narrados nos diferentes gêneros textuais jurídicos, pois isso influenciará suas vidas, às vezes, de modo até irreversível. A partir disso, forneci às alunas suportes para que alcançassem familiarização com gêneros jurídicos ligados a diferentes ações sociais do complexo universo do sistema judiciário ao qual estavam integradas.

Propus a última atividade, questão 20, com o intuito de que as alunas pudessem refletir e fazer uma avaliação da participação delas no projeto, em termos de desenvolvimento para a sua formação leitora, e ainda que apresentassem autoavaliações individuais. Nas respostas, em síntese, afirmaram que em razão das novas aprendizagens adquiridas se sentiam mais preparadas para compreender importantes gêneros jurídicos que interferiam na vida delas, reconheceram a importância do cultivo pessoal ao hábito de leitura de textos e declararam que a presença espontânea delas em todos os encontros do projeto era uma prova de que o esforço tinha valido a pena e gostariam que as aulas do projeto continuassem por mais tempo, a fim de obterem novos aprendizados. A seguir, registro respostas de duas alunas.

Figura 19 - Respostas de alunas

➤ 20. Que avaliação você faz sobre a sua participação nesse projeto de desenvolvimento de leitura?

minha avaliação é boa porque aprendi sobre gêneros textuais e com a colaboração da professora ficou mais fácil

➤ 20. Que avaliação você faz sobre a sua participação nesse projeto de desenvolvimento de leitura?

Boa na minha opinião eu aprendi coisas que eu ainda não tinha conhecido mesmo durante o ensino médio eu nunca tive conhecimento sobre gêneros textuais e nem sobre o judiciário, foi muito bom saber e com certeza foi um aprendizado excelente pra mim nessa fase tão ruim da minha vida. Gostaria que as aulas da professora continuassem mais vezes porque é sempre bom conhecer coisas que você não tinha visto ainda

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir do relato e das reflexões pertinentes às atividades desse encontro,

considero que o produto educacional elaborado e aplicado por mim correspondeu ao seu objetivo primordial de ensino: contribuir para a formação leitora das mulheres participantes do projeto, no tocante à compreensão de gêneros textuais jurídicos relevantes para seu convívio no contexto prisional. Encerro esta seção com um pensamento e aprendizado ético que norteou este meu trabalho desde o princípio:

Nossa vida não é feita de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de nossas atividades e ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis (ROJO; BARBOSA, 2015, p.54).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este meu estudo, acredito ter construído resposta plausível para a questão inspiradora da pesquisa: Que suporte pedagógico para desenvolvimento da formação leitora sobre gêneros textuais jurídicos posso propiciar a um grupo de mulheres presas no Terceiro Distrito Policial da cidade de Londrina, Paraná? Com ancoragem teórica e metodológica em estudiosos brasileiros e estrangeiros sobre letramento e gêneros textuais, produzi e apliquei um produto educacional intitulado “Proposta de intervenção didática para formação leitora jurídica em mulheres encarceradas”. A ferramenta pedagógica é constituída de explicitações conceituais acompanhadas de atividades de leitura e compreensão reflexiva de gêneros textuais de distintos domínios discursivos, com ênfase na análise de importantes traços enunciativos de gêneros jurídicos condizentes com a rotina cotidiana dessas mulheres dentro do próprio sistema judiciário.

Estabeleci como objetivos investigativos: reportar as ações e reações sucessivas de aplicação do produto educacional; apresentar informações e reflexões acerca da aplicação. As descrições e discussões expostas, sobretudo, nas seções referentes aos procedimentos metodológicos e aos relatos analíticos reflexivos atestam o cumprimento desses objetivos. Os registros das minhas intervenções e as respostas e atos das alunas permitiram concluir que o trabalho que mobilizei foi produtivo, pois ao final do projeto elas manifestaram valorização pela leitura, aprendizagens novas quanto às noções de gênero textual e domínio discursivo e importantes implicações sociais desses conceitos, amadurecimento na competência leitora de gêneros textuais jurídicos com influência determinante no momento passado, atual e futuro na vida delas.

Apresento agora algumas ideias a respeito da pesquisa. Com o desenvolvimento do projeto, reafirmo que o letramento e a formação leitora jurídica é um desafio dentro deste contexto feminino de aprisionadas e precisa ser enfrentado com ousadia e persistência, pois as mulheres privadas de liberdade até conheciam alguns textos do domínio discursivo jurídico, mas não tinham uma compreensão crítica sobre eles. Compreendi o quanto esses gêneros textuais são relevantes, necessários e o quanto as mulheres presas almejam aprender sobre os mesmos, porém ainda há necessidade de avanços na pesquisa no que diz respeito à área, visto que ao me enveredar em estudos sobre formação leitora jurídica e educação nas prisões, constatei carências de literaturas

para embasamento teórico e quase nenhum relato de experiências de pesquisa com essa temática.

As mulheres aprisionadas demonstram vontade e potencial para aprender sobre os gêneros textuais do domínio discursivo jurídico, porém lhes faltam estrutura física, humana, material e mais pesquisadores encorajados a encarar essa empreitada. Além disso, carecem de implementação de políticas públicas na área da educação e práticas pedagógicas com projetos de intervenção. Embora reconheça as diversas limitações para execução do meu projeto e a necessidade de novas pesquisas para verificar as aprendizagens que se consolidaram na compreensão leitora delas, tenho convicção de que é por meio de iniciativas como esta que será possível impactar suas vidas, abrindo-lhes novas portas para o mundo, a fim de que possam ressignificar suas histórias, suas vidas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARBOSA, J. **Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília: CNJ, 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf/>. Acesso em: 20 de out. 2018.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta) teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Atualização – Junho de 2016. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2016. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. Presidência da República. Lei 12.433 de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 29 de jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 108 de 06 de abril de 2010**. Dispõe sobre o cumprimento de alvarás de soltura e sobre a movimentação de presos do sistema carcerário, e dá outras providências. Brasília, DF: CNJ, 2010. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/stories/docs_cnj/resolucao/rescnj_108.pdf. Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 20 de out. 2018.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok**: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, DF: CNJ, 2016.

CORTINA, M. O. C. Mulheres e Tráfico de Drogas: Aprisionamento e Criminologia Feminista. 2015. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 761-778, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n3/0104-026X-ref-23-03-00761.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. p. 41-58.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 16. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.

JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. A Leitura no Espaço Carcerário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111/pdf_21. Acesso em: 16 abr. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.173-203.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

LEWANDOWSKI, R. Apresentação. *In*: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Bangkok**: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, DF: CNJ, 2016. p. 11-12.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

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

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p. 19-36.

NOBREGA, M. M. **Privação de liberdade e formação acadêmica**: apenados escola é solução. Destinatário: Rosalina Neves Presser. Londrina, 24 out. 2018. 1 mensagem eletrônica.

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: 17 jul. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária. Departamento Penitenciário. **Remição pela leitura**. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=230>. Acesso em: 21 out. 2018a.

PARANÁ. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. **Portal da Transparência Carcerária e Observatório de Políticas sobre Drogas**. Disponível em: <http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=216/>. Acesso em: 14 maio 2018b.

PARANÁ. Secretária de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Lei 17.329/12. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 08 out. 2012. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77830>. Acesso em: 21 out. 2018.

PIMENTA, V. R. **Gêneros textuais próprios da comunidade discursiva forense**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Universidade do Sul de Santa Catarina. **Anais Eletrônico...** Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/139.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Vozes, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, G. J. F. O Gênero Textual Acadêmico Unidade Didática. In: ANDRADE, Mariana A. Bologna Soares de; ROCHA, Zenaide de Fátima D. Correia (orgs.). **Propostas Didáticas Inovadoras: as TIC no ensino de Ciências**. Maringá, PR: Massoni, 2014. p.11-20.

_____. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

_____. **Produção escolar de textos:** parâmetros para um trabalho significativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamperina, 2007.

SAUER, A. H.; JULIÃO, E. F. A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, 2012, Brasília. Brasília, DF: CNE, 23 abr. 2012. (Documento-Referência). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoereferencia-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2005.

TULLIO, C. M. **Gêneros textuais jurídicos, Petição Inicial, Contestação e Sentença:** um olhar sobre o léxico forense. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

DPI / DPC
Fl: 311



SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
DEPARTAMENTO DA POLÍCIA CIVIL
10ª SUBDIVISÃO POLICIAL DO PARANÁ
3º DISTRITO POLICIAL



DESPACHO

Protocolo: 15.151.522-3

Interessado: ROSALINA NEVES PRESSER

Assunto: Solicita autorização para realizada de pesquisa com detentas custodiada no setor de carceragem temporária do 3º Distrito Policial de Londrina.

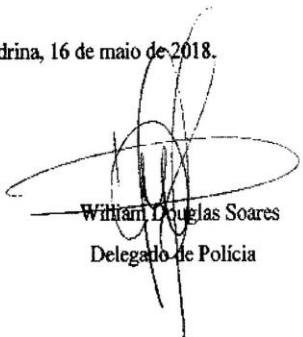
Considerando que não haverá divulgação de imagem ou de qualquer outro dado de identificação dos participantes;

Considerando que a pesquisa será realizada com detentas voluntárias e;

Considerando que não haverá interferência no trabalho policia civil, já que não há atividades de policia judiciária no prédio onde as detentas estão custodiadas,

Não vislumbro qualquer óbice no atendimento da solicitação.

Londrina, 16 de maio de 2018.


William Douglas Soares
Delegado de Polícia

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa:

Letramento Jurídico para Mulheres Privadas de Liberdade

Pesquisador(es), com endereços e telefones:

Rosalina Neves Presser – Fone: 991095969

Orientador responsável:

Dr. Givan José Ferreira dos Santos

Local de realização da pesquisa:

Terceiro Distrito Policial de Londrina

Endereço, telefone do local:

R: Serra do Roncador, 1192 - Jd Bandeirantes, Londrina - PR, 86065-590

Telefone (43) 3327-6650

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Apresentação da pesquisa.

Com este trabalho, pretendemos apresentar uma proposta pedagógica para desenvolvimento do letramento jurídico das mulheres encarceradas, no Terceiro Distrito Policial da cidade de Londrina, Paraná, dentro do sistema prisional. Isso acontecerá por intermédio de um conjunto de atividades de leitura e compreensão de diversos gêneros textuais presentes nesse domínio discursivo – lei constitucional, boletim de ocorrência, procuração, intimação, sentença de condenação, declaração de remição pela leitura, alvará de soltura, entre outros - para assim ampliar a consciência crítica e formação cidadã dessas mulheres privadas de liberdade e favorecer sua reinserção social. A ideia é contribuir para que a leitura desses gêneros textuais venha transformar a vida dessas mulheres por isso se justifica essa proposta.

Objetivos da pesquisa.

Refletir sobre a compreensão de diversos gêneros textuais que estão presentes na vida das mulheres privadas de liberdade. Pretendemos contribuir para a construção de conceitos e intervenções didáticas a respeito do trabalho de letramento jurídico no contexto das mulheres encarceradas, desenvolvendo a leitura crítica.

Participação na pesquisa.

A participação neste projeto não é obrigatória. As leitoras que aceitarem participar realizarão atividades com gêneros textuais diversos e também gêneros textuais do domínio jurídico. Serão cinco encontros de duas aulas. Selecionaremos exemplares reais de alguns relevantes gêneros textuais e prepararemos um material didático impresso com esses textos, incluindo uma proposta de atividades para leitura e compreensão crítica de traços característicos de cada gênero a ser explorado.

Confidencialidade.

Não será divulgado nenhum dado ou imagem que identifiquem as participantes.

Desconfortos, Riscos e Benefícios.

5a) Desconfortos e ou Riscos:

Não haverá riscos ou desconfortos de qualquer espécie.

5b) Benefícios:

Esperamos que este estudo seja mais uma iniciativa iluminadora para o trabalho de leitura e letramento dentro das prisões. Constitui uma das possibilidades pedagógicas para a aprendizagem, que visam instrumentalizar os professores para um trabalho produtivo no que diz respeito à leitura e letramento de gêneros do domínio discursivo jurídico, levando as mulheres leitoras a terem visão de mundo, transformando suas realidades sociais.

Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão:

Todas as mulheres encarceradas no Terceiro Distrito tiveram a oportunidade de manifestar interesse e 50% disseram sim, porém o espaço escolar consegue atender no máximo 8. Sendo assim, através de sorteio, oito foram selecionadas.

6b) Exclusão:

Àquelas que não foram selecionadas, explicamos que poderão participar em uma próxima oportunidade, devido à limitação do espaço disponível para atendimento.

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

No caso de desistência, não haverá nenhuma penalidade, porém, esclarecemos a importância do compromisso em participar até o final.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/_____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____

(ou seu representante)

Nome

completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.