

# ESCRITA EM CONTEXTO DE CÁRCERE: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E INTERLOCUÇÃO PARA A ESCRITA DE RELATÓRIOS E RESENHAS<sup>1\*</sup>

## WRITING IN THE PRISON CONTEXT: PRODUCTION CONDITIONS AND INTERLOCUTION FOR THE WRITING OF REPORTS AND REVIEWS

**Anna Larissa Mota Rodrigues\***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5136-2728>.

Universidade Estadual de Maringá

**Neiva Maria Jung\*\***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-7816>.

Universidade Estadual de Maringá

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar condições de produção para a escrita, tendo em vista a participação de alunos no projeto de remição de pena por meio da leitura, conforme a Lei Estadual N° 17.329, de 8 de outubro de 2012, do Paraná. Para tanto, foi analisado um *folder* disponibilizado pelo Estado do Paraná que orienta os alunos quanto aos trâmites legais e aos modos de participação no referido projeto. A análise está fundamentada nas teorias de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), em conceitos como interlocução e dialogismo. Em termos de resultados, as condições de produção apresentadas ao escrevente pelo *folder* têm em vista o gênero discursivo que os alunos devem produzir. No caso do Ensino Fundamental, as orientações focam na compreensão do livro, mais especificamente nos personagens e nas suas ações, considerando que devem produzir relatórios, e, no Ensino Médio e Ensino Superior, na organização ou na estrutura composicional da resenha.

**Palavras-chave:** Contexto de cárcere. Remição pela leitura. Escrita. Dialogismo.

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados finais de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-Fundação Araucária-UEM). Agradecemos o apoio financeiro e destacamos a relevância da pesquisa na Graduação.

\* Graduada em Letras Português e Literaturas Correspondentes na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: <annalrissamr@gmail.com>.

\*\* Doutora em Letras (UFRGS). Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: <neiva.jung@gmail.com>.

**Abstract:** The objective of this article is to analyze production conditions for writing, considering the participation of students in the project of sentence remission through reading, according to State Law no. 17,329, of October 8<sup>th</sup>, 2012, of Paraná, Brazil. To this end, a folder made available by the state of Paraná that guides students on the legal procedures and ways to participate in the project was analyzed. The analysis is based on Bakhtin's theories (VOLÓCHINOV, 2017), on concepts such as interlocution and dialogism. In terms of results, the conditions of production displayed by the folder target the discourse genre that the students are expected to produce. In the case of Elementary School, the guidelines focus on understanding the book, more specifically on the characters and their actions, considering that they must produce reports, and, in High School and Higher Education, on the organization or compositional structure of the review.

**Keywords:** Prison context. Remission through reading. Writing. Dialogism.

## Introdução

Textos produzidos em situação escolar são enunciados dialógicos, únicos, irrepetíveis, que apresentam valorações e/ou apreciações de enunciadores posicionados social e ideologicamente. Conforme problematizado em outro texto (POLATO; JUNG, 2019), foram identificados estrangulamentos na teoria do dialogismo, letramento e ensino, na

[...] alusão direta e vertical à ideia de discurso como gênero, por meio de abordagens mais estruturais do que valorativas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como resultado da compreensão e da apropriação recortada da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. (POLATO; JUNG, 2019, p. 54).

Defendemos, do mesmo modo que Polato e Jung (2019, p. 54), que: “A real função do gênero é ser arcabouço valorativo mobilizador do discurso”. Desse modo, embora, em princípio, cada texto produzido, ainda que de uma mesma obra, possa ser diferente, uma vez que há um contexto cultural, social e/ou valorativo que integra indissociavelmente o indivíduo e a linguagem, levando-o a produzir textos a partir de modos culturais de participação que o orientam em práticas de leitura e escrita (KLEIMAN; ASSIS, 2016; STREET, 2014), o letramento escolar faz parte de uma tradição que acaba impondo ideologicamente modos culturais por meio dos quais produzimos e avaliamos, muitas vezes, os textos (GUEDES, 2004). Além disso, enquadramentos e orientações para a produção de textos podem trazer essa tradição escolar, inclusive quando se trata de participação do escrevente em um projeto que tem como finalidade a avaliação do texto para a redução da pena.

Dito isso, temos como objetivo, neste artigo, compreender as condições de produção de textos escritos – relatórios e resenhas – por alunos que participam do projeto de remissão de pena por meio da leitura, conforme a Lei Estadual Nº 17.329, de 8 de outubro de 2012 (PARANÁ, 2012). Trata-se de uma produção escrita em espaço escolar que atende a pessoas privadas de liberdade, pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e podem, por meio de estudos e da leitura e escrita de relatórios e resenhas, obter redução da pena, conforme previsão legal.

O projeto, que visa a reduzir o encarceramento e a promover a ressocialização dos detentos, é proposto pela Lei Estadual do Paraná Nº 17.329/2012, que institui o Projeto “Remição pela leitura”, no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná –, que é uma realidade também de alguns outros estados do Brasil. Esse projeto baseia-se na Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011), que alterou a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, que prevê que os apenados têm direito ao trabalho e aos estudos, tendo por meio destes, além de um cenário hábil à ressocialização, a possibilidade de reduzir suas penas.

A Lei Nº 17.329/2012, que instituiu o Projeto de Remição pela Leitura nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná, em seu Art. 2º, salienta que o projeto objetiva “[...] 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” (PARANÁ, 2012, n.p.). Trata-se de uma lei importante, considerando os números de pessoas que estão, atualmente, em situação de cárcere no Paraná. O Departamento Penitenciário Nacional (Depen) divulgou, em dezembro de 2017, dados sobre a população carcerária do Brasil. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), o Sistema Penitenciário Brasileiro atende a um total de 602.217 presos, dos quais 95% são homens e 5% são mulheres. No Paraná, há 51,7 mil presos, dos quais a Lei Nº 17.329/2012 contempla os “presos custodiados alfabetizados”.

O referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa é o dos estudos do Círculo de Bakhtin, mais especificamente os conceitos de dialogismo e de interlocução. Os dados analisados são os que constituem um *folder* de orientação dos estudantes quanto ao modo de participação no projeto.

Na seção, a seguir, apresentamos uma discussão dos conceitos centrais; na sequência, uma análise do *folder* disponível e entregue aos participantes do projeto; e na última seção, algumas considerações à guisa de conclusão.

## **Posicionamento epistemológico: dialogismo, responsividade e interlocução**

Partimos da concepção de linguagem, amplamente discutida pelo Círculo de Bakhtin, como dialógica, que reconhece “[...] a interação discursiva como realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017<sup>2</sup>, p. 219). A língua efetua-se em forma de enunciados – orais ou escritos – concretos e únicos, proferidos por integrantes das mais diversas esferas da atividade humana. O enunciado é entendido, assim, como *unidade real da comunicação discursiva*. Conforme Volóchinov (2017):

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

<sup>2</sup> O texto original é de 1929. Utilizamos a tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, de 2017.

Di Fanti (2020) explica que esse princípio dialógico traz em seu escopo uma abordagem da “não-finalização” e do “vir-a-ser”, configurando, com isso, o princípio da “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade (BAKHTIN, 1997). Isso explica a individualidade de cada enunciado, porque todos são respostas a “outros ditos”, a um “dito” e a um “não dito”. Desse modo, um enunciado sempre responde a algo anterior, que pode ser uma fala do interlocutor no momento do intercâmbio verbal ou uma questão histórica posta há séculos; além do enunciado sempre trazer respostas a já ditos, ele pressupõe questões futuras, questionando-as e questionando a si mesmo (“devo dizer isso?”, “de que forma devo dizer?”, “qual interpretação isso pode gerar?”).

No enunciado, o locutor se dirige a um interlocutor, direta ou indiretamente, provocando neste uma atitude responsiva. Desse modo, o interlocutor não é um mero ouvinte, mas tem um papel indispensável na constituição do enunciado, uma vez que o discurso do locutor se inclina a ele, mesmo antes de sua verbalização, considerando sua posição social e o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, como um dos aspectos do dialogismo, Bakhtin (2016) define como plurilinguismo/heterodiscurso a diversidade de vozes discursivas – posições que constituem o discurso – como característica fundamental de sua concepção de linguagem. É o próprio dialogismo incorporado no discurso, uma vez que, entendendo que o sujeito nunca é a origem do discurso, este só pode ser formado de outros, como já foi dito. De acordo com Di Fanti (2020), para Bakhtin, a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas se materializa em vozes sociais que se cruzam, por meio de diferentes variedades dialetais, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares, estilos, gêneros, em síntese, línguas sociais. Há linguagens de momentos, de lugares, de grupos sociais, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos. A linguagem, assim, está em movimento, uma orquestração discursiva a constitui.

Outro aspecto do dialogismo está relacionado à situação de interlocução. Segundo o Círculo de Bakhtin, são três os interlocutores: o real, que no caso desta pesquisa seria a professora; o virtual, que pode ser aquele previsto no folheto de orientação; e o interlocutor superior, que, no caso da nossa pesquisa, se desdobra em dois: a instituição escolar e a instituição com a qual está negociando a remição da pena. Os produtores sempre fazem o exercício de refletir sobre seus interlocutores, pensando em uma das finalidades da escrita, que, no contexto desta pesquisa, é a negociação de remição de pena solicitada. Desse modo: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2010, p. 127, grifo do autor). Outra questão central para a concepção de linguagem bakhtiniana é de que ela é expressivamente ideológica porque a palavra é signo ideológico, por excelência.

Para Polato e Jung (2019), o Círculo

[...] interpreta a relação dialógica de forças entre as superestruturas e as infraestruturas da organização social, uma operando sobre a outra, até que possam, em alguma medida, se acolher, se refutar, a promover a transformação de cada indivíduo, dos grupos de pertença e, em concomitância, dos valores sociais que regem a vida socialmente organizada, de modo não violento, mas dialógico. O embate não é fisicamente violento para o Círculo. O embate é discursivo. Para

que o sujeito possa demarcar posicionamentos na vida, ele precisa ser autor de linguagem ou se reconhecer como tal, operar com e sobre a linguagem, ter/reconhecer estilo próprio. (POLATO; JUNG, 2019, p. 57).

Bakhtin e o Círculo propõem o estudo da linguagem a partir do método sociológico, em que a situação social de produção, a recepção e os embates discursivos são aspectos inerentes à enunciação. Aqui, partimos, então, da concepção de linguagem dialógica do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>, fazendo uma opção por gêneros discursivos, porque, segundo Menegassi (2017, p. 17): “O discurso se manifesta por meio de gêneros discursivos”. Além disso: “Gênero discursivo é a maneira pela qual os discursos de um indivíduo ou de um grupo social se manifestam na sociedade. Esses gêneros apresentam-se em forma de textos diversos, que são trabalhados na escola” (MENEGASSI, 2017, p. 18), ou melhor, a utilização da linguagem efetua-se de forma concreta por meio de gêneros, pois: “Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos do autor). E os elementos que compõem os gêneros discursivos são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

O conteúdo temático de um enunciado é caracterizado pela marcação social dos interlocutores em um determinado campo de comunicação, qual a afinidade que o falante (autor) tem com o tema discutido e qual o tratamento que ele dá ao tema do enunciado. Em nosso contexto, os apenados podem escolher o que querem ler (dentro da seleção indicada para sua escolaridade e dos livros disponíveis na biblioteca), com a finalidade de fazer o relatório ou a resenha. Trata-se de uma escolha possível do indivíduo, mas que não necessariamente significará que ele vá encontrar livros que tratem de uma temática com a qual ele tenha afinidade. Devemos considerar, portanto, sua relação com o conteúdo temático abordado pelo livro.

Aqui é importante lembrarmos que a responsividade é um ato constituinte do enunciado. De acordo com Menegassi (2009, p. 157), a atitude responsiva “[...] está ligada à percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida”. O ato de ler é visto no Círculo de Bakhtin como uma ação de réplica ativa, uma atitude de diálogo e não uma subordinação frente ao texto. O texto só estará completo no ato da leitura, com a interpretação do leitor, que também é um sujeito ideologicamente construído e que traz seu conhecimento prévio sobre aquilo que lê. Para Ritter e Cecilio (2010), nessa perspectiva dialógica bakhtiniana, a prática da leitura constitui-se em possíveis diálogos com o texto e, como tal, exige o reconhecimento do outro. Desse modo: “A interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Dito de outro modo, a interpretação é central à formação do discurso porque envolve um (re)agir aos discursos. Tal (re)ação pode ser de aceitação, de resistência, de apoio, mas sempre envolve um posicionamento e este é central tanto para a constituição da singularidade de cada enunciado e do sujeito quanto para a constituição dos discursos e da própria linguagem.

---

<sup>3</sup>Reconhecemos que há posições diferentes e divergentes em relação aos gêneros discursivos e textuais, no que se refere ao campo escolar.

O segundo elemento que constitui o gênero não possibilita muitas construções inovadoras, segundo Menegassi (2017), uma vez que a construção composicional do gênero se efetiva dentro do esperado à textualidade desse texto. Nesse caso, os gêneros relatório e resenha não abrem espaço para outros recursos semióticos, como fotos, ilustrações, gráficos etc.

O terceiro elemento é o estilo que está ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado. Como cada enunciado é individual, cada um tem a capacidade de refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve). Essa individualidade é ao mesmo tempo singularidade, por ser elaborada por meio de línguas sociais, ou melhor, línguas que não correspondem necessariamente ao construto língua associado à Estado-Nação, da modernidade, mas línguas faladas, nomeadas e não nomeadas, jargões, línguas de grupos sociais, de grupos políticos, línguas familiares, dentre tantas outras. Segundo Polato e Jung (2019):

A real função do gênero é ser arcabouço valorativo mobilizador do discurso. As formas típicas de enunciado – gêneros – são socialmente reconhecidas, e, em termos valorativos, são escolhidas para a manifestação de uma vontade discursiva (BAKHTIN, 2003), ou seja, de um posicionamento axiológico de um autor de linguagem sobre um tema da vida social (BAKHTIN, 1988). O gênero não pode ser tomado enquanto forma que determina a formatação do estilo. Quando o discurso mobilizado é axiologicamente composto, a sua orientação social dá-se no estilo, no compartilhamento de entoações, juízos de valor, apreciações que respondem a uma vontade socioindividual de dizer. (POLATO; JUNG, 2019, p. 54).

Em síntese, é importante mencionarmos que nos posicionamos com epistemologias que utilizam o conceito de linguagem, considerando a língua um construto da modernidade para a construção dos Estados-Nação ou das comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008), e os recursos linguísticos como apenas um dos recursos utilizados pelos falantes para a comunicação, pois utilizam também outros recursos semióticos que constituem seu repertório linguístico (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). A partir do seu repertório, o falante ou escrevente escolhe recursos linguísticos e/ou semióticos, considerando a situação comunicativa em que ele se encontra e considerando, também, o seu interlocutor, pois: “Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário” (BAKHTIN, 1997, p. 322). Assim, esse falante aprendeu certos gêneros do discurso, ao longo da vivência no meio social em que está inserido, e faz uso de padrões culturais relacionados a esses gêneros para participar de práticas sociais, mas não aprendeu muitos outros, por isso as orientações podem ser lidas e atendidas diferentemente.

Desse modo, analisaremos as condições de produção propostas para os textos a partir da epistemologia do Círculo. Bakhtin (2016, p. 16), na obra *Os gêneros do discurso*, afirma que é “[...] através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim sendo, questionamos: São apresentadas condições que possibilitem aos sujeitos privados de liberdade trazerem sua vida para enunciados?

## Condições de produções pedagógicas dos textos previstas pelo folder

No Paraná, com o objetivo de apresentar parâmetros ao projeto de remição pela leitura, um *folder* apresenta orientações sobre como os textos podem ser produzidos e descreve critérios de divisão dos escreventes, dividindo-os de acordo com o grau de escolarização: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior. O *folder* também apresenta informações sobre o projeto de lei e como funciona a remição de dias da pena.

O *folder* é de tamanho A4, dobrado em três partes. Para fins de análise, numeramos cada lado do *folder*, contendo, portanto, seis páginas. A capa (página 1) é composta pelo título “REMIÇÃO DA PENA POR ESTUDO, ATRAVÉS DA LEITURA” e pela afirmação “Um país se constrói com homens e livros”, de Monteiro Lobato, seguida do símbolo do Estado do Paraná. Esse texto da capa traz alguns discursos, como o da lei, no título, um discurso literário, ao trazer uma citação de Monteiro Lobato, e um discurso nacionalista, que marca o lugar do Estado, ao apresentar o símbolo do Estado do Paraná. São vozes que mostram a dialogicidade do texto que visa a reafirmar um discurso nacionalista, um ideal de Estado que se constrói com “homens e livros”.

A contracapa (página 2) informa quais são os órgãos responsáveis pelo projeto, a saber: “Secretaria do Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Departamento Penitenciário; Programa para desenvolvimento integrado – PDI cidadania; Coordenação de educação, qualificação e profissionalização de apenados”. Trata-se aqui não somente de citar outros discursos, mas de legitimar a autoridade desses discursos como reguladores das práticas de produção e remição previstas. Além disso, nessa página há a seguinte apresentação:

A Lei 17.329, de 08/10/2012, institui a “Remição pela Leitura” nos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná, como meio de viabilizar a remição da pena por estudo, prevista na Lei Federal n. 12.433, de 29 de junho de 2011.

A lei n. 12.433 dispõe sobre a remição de parte da pena por estudo ou trabalho. E, segundo o art. 126 da Lei, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá redimir 01 (um) dia da pena a cada 12 (doze) horas de atividade de estudo.

O projeto Remição de Pena por Estudo, através da Leitura, vem oportunizar o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento de capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de textos e, por conseguinte, possibilitar a remição pelo estudo.

**E você, interno preso, está convidado a mergulhar no mundo dos livros, considerando que a leitura é o passaporte para adquirir novos conhecimentos, ampliar horizontes, conhecer culturas diferentes, melhorar a sua oralidade e a sua escrita.**

Além do direito à remição, a ideia é formar leitores cada vez mais cultos e intelectualizados, críticos e capazes de mudar a sua realidade. E, consequentemente, leitores melhor preparados para concluir a escolarização básica, para ingressar no ensino superior e para inserção no mercado de trabalho. (Apresentação do *folder* na contracapa, grifo nosso).

Percebemos, aqui, no início do texto, um discurso construído a fim de apresentar o projeto para pessoas em geral, e, no 4º parágrafo (ver parte em negrito), o enunciado é direcionado ao apenado que irá participar do projeto. Aqui, podemos pensar em uma antecipação de uma compreensão ativa e responsiva (VOLÓCHINOV, 2017), pois a justificava reafirma um discurso em relação à educação, muitas vezes repetido em contextos escolares, em termos de o conhecimento dos livros como chave para conhecer outras culturas e melhorar a fala e escrita (SIGNORINI, 2001). Ou melhor, para “você, interno preso,” além de ser uma possibilidade de redução da pena, é uma “possibilidade de se tornar um leitor mais culto, intelectual e crítico, capaz de mudar sua realidade”. É um discurso hegemônico muito usado na sociedade para destacar a importância da educação escolar e que retoma também o discurso da capa: “Um país se constrói com homens e livros”, de Monteiro Lobato. Há um interdiscurso em termos de uma promessa de que a realidade dos apenados poderia ser alterada por meio da leitura de livros.

Em seguida, o *folder* apresenta, na página 3, em forma de perguntas e respostas, informações sobre quem pode participar e como, trazendo basicamente o que reclama a Lei Estadual Nº 17.329/2012.

### **QUEM PODE PARTICIPAR?**

Todos os internos presos alfabetizados de todas as Unidades Penais.

### **COMO PARTICIPAR?**

Normas para o bom andamento da Remição pela Leitura:

- Nos primeiros dias - escolherá o livro na biblioteca da Unidade Penal, de acordo com o seu nível de conhecimento.
- Até o dia 20 – fará a leitura do livro.
- Do dia 20 ao dia 30 – produzirá o seu relatório de leitura ou resenha, em momentos para escrita e reescrita do texto, com orientação dos professores, conforme cronograma elaborado pela pedagoga da Unidade Penal.

Normas para o bom andamento do projeto Remição da Pena por Estudo, através da Leitura:

1. Somente um livro será lido, a cada mês, pelo apenado.
2. A cada livro lido deverá ser elaborado um relatório de leitura ou uma resenha, observado o nível de escolarização do apenado.
3. O relatório de leitura ou resenha deverá ser produzido individualmente e na presença de professor designado para esse fim.
4. Os relatórios de leitura e resenhas serão avaliados por uma comissão de professores, e serão aprovados os que tiverem nota igual ou superior a 6,0 (seis).
5. Cada livro lido e relatório de leitura ou resenha aprovado, será expedido relatório de atividades de estudo, pelo CEEBJA da Unidade Penal, computando 48 horas de leitura, ou seja, o equivalente a 4 (quatro) dias de remição de pena por estudo, através da leitura.
6. Os internos presos matriculados no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, também poderão participar do projeto de Remição da Pena por Estudo, através da Leitura. (Informações na página 3 do *folder*).



Essa página oferece as principais informações a respeito de quem pode participar do projeto e como funciona a Lei Nº 17.329/2012 que prevê o projeto de remição. O *folder* apresenta isso de forma pedagógica, por meio de perguntas e de repostas, como já afirmamos. Inicialmente, apresenta a questão: “Quem pode participar?”; e, na sequência, a resposta: “Todos os internos presos alfabetizados de todas as Unidades Penais”; e, depois “Como participar?”. É interessante observarmos que a resposta à segunda questão é apresentada em dois blocos: o primeiro intitulado “Normas para o bom andamento da Remição pela Leitura”; e segundo, “Normas para o bom andamento do projeto Remição da Pena por Estudo, através da Leitura”. Esses dois blocos de normas que, em princípio, nos pareceram muito próximas, em especial em termos de título, têm singularidades tanto em termos de estilo quanto em termos de responsividade.

Em “Normas para o bom andamento da Remição pela Leitura”, há uma paráfrase da Lei Nº 17.329/2012 (Arts. 9º, 10, 11 e 13), explicando-as em termos práticos, de ações que o estudante deve realizar durante dias do mês para participar da Remição pela Leitura. Há, nesse bloco de orientações, um distanciamento da interlocução com o sujeito participante do projeto, uma vez que utiliza, antes dos verbos “escolherá”, “fará” e “produzirá”, hífen (-), o qual poderia ser substituído por “o detento” ou pelo pronome “você”. Cada uma das opções teria implicações não somente em termos de tempo verbal, mas em termos de condições de produção, distanciando ou aproximando o discurso do sujeito escrevente. Ao inserir um sujeito, como, por exemplo, “detento”, esse verbo estaria no futuro do presente do indicativo, apresentando uma categoria, na qual o escrevente pode se reconhecer ou não, e uma possibilidade de ação, e ao inserir “você”, o verbo passaria para o imperativo afirmativo, trazendo o sujeito leitor para o discurso e indicando uma orientação ou uma ordem. No caso do hífen, esses sentidos de sujeito e interlocutor, assim como da ação, são possíveis, mas não expressos.

Já em “Normas para o bom andamento do projeto Remição da Pena por Estudo, através da Leitura”, que contempla dos Arts. 9º ao 12 e o Art. 21, os sujeitos do discurso variam. Na primeira instrução, por exemplo, o sujeito é o livro e, nas três instruções seguintes, são os “relatórios de leitura ou resenha”. Por tratar-se de um texto instrucional, as normas apresentam como funcionará o projeto pedagogicamente – quantos livros poderão ser lidos, o texto que deverá ser produzido, a forma de avaliação – e legalmente – o órgão responsável e o tempo de remição por leitura e o texto produzido e quem poderá participar do projeto. Cada leitura e relatório ou resenha aprovados (48 horas) equivaleria a quatro dias de remição da pena. Trata-se de uma paráfrase da lei. Não há, nesse bloco de normas, a possibilidade de inserir um sujeito; são normas mais genéricas que indicam os modos de participação, em termos de leitura e escrita, a avaliação dessa participação e o cálculo para redução da pena.

A parte seguinte do *folder* (página 4) apresenta, separadamente, orientações em relação à produção escrita do relatório para o Ensino Fundamental (Fase I) e o Ensino Fundamental (Fase II). Para o Ensino Fundamental I, em relação à leitura, são indicados “livros com muita ação e diálogo, narrados de forma sequencial, com temas agradáveis e de fácil assimilação, e que lhes tragam alguma reflexão”. Em termos de escrita, são apresentadas as orientações a seguir para a elaboração de um relatório de leitura:

### ENSINO FUNDAMENTAL (FASE I)

[...]

Algumas orientações para a leitura e para a elaboração do texto:

- Relembra a história do livro e conte resumidamente os fatos.
- Quem são os personagens e como se comportam? Você se identificou com algum deles? Qual? Por quê?
- Em que época (tempo) e local (espaço) a história acontece?
- Você gostou do livro? Por quê? E o que não gostou? Por quê?
- A leitura deste livro traz alguma reflexão importante para sua vida? Qual?
- Reflita sobre todas essas questões, relembra a história lida e compare-a com um fato marcante da sua vida ou de alguém que conhece. A partir disso, escreva seu texto. (Orientações para a produção escrita na página 4 do *folder*).

Percebemos no trecho anterior uma linguagem simples que solicita duas ações do interlocutor: “Relembra” e “Reflita”. Os interlocutores são alunos de Ensino Fundamental I, os quais, a partir dessas duas ações e de perguntas, poderão escrever seu relatório de leitura, procurando responder a essas perguntas. Esse aluno é falante de uma língua social (VOLÓCHINOV, 2017), que pode não ser a da escola, por não ter tido muita experiência com a sala de aula. Fica evidente que as orientações preveem a leitura de narrativas, pois solicitam personagens, tempo e espaço. Além disso, a proposta é de o aluno se inserir no texto, com apreciações, como em “Quem são os personagens e como se comportam? Você se identificou com algum deles? Qual? Por quê?”, e com reflexões, por exemplo, “Você gostou do livro? Por quê? E o que não gostou? Por quê?” sobre o que leu e sobre sua própria vida. Além disso, o estudante é convidado a (re)pensar o texto que leu e refletir sobre sua própria vida: “A leitura deste livro traz alguma reflexão importante para sua vida?”. Ele também tem a possibilidade de fazer uma comparação com um fato marcante de sua vida – trazer, assim, outra narrativa. Trata-se de uma escrita que, além de solicitar um relato do que o estudante leu no livro que escolheu, possibilita ao escrevente, por meio de algumas perguntas de apreciação, reflexão e comparação, uma escrita em que o sujeito pode trazer suas formas de existência.

Ainda na página 4 do *folder*, encontramos um segundo bloco com o roteiro do Ensino Fundamental II para leitura e para elaboração do relatório de leitura:

### ENSINO FUNDAMENTAL (FASE II)

Literatura brasileira, contos, ficção, aventuras, romances, dentre outros.

Segue o roteiro para que você chegue a uma compreensão melhor do livro lido:

- Em que época (tempo) e local (espaço) os fatos acontecem?
- De que trata o livro?
- Observe os personagens principais e secundários: Quem são? Como são? Como eles se comportam no decorrer da história? Você se identificou com algum deles? Qual? Por quê?
- Quais são os fatos relacionados (políticos, sociais, econômicos) que você lembrou ao ler o livro?

- O que a leitura lhe trouxe de reflexão, de amadurecimento? Este livro ampliou sua cultura, seu conhecimento? Trouxe uma maneira positiva de enfrentar a vida? Por quê?

Depois de pensar sobre tudo isso, elabore seu texto. (Orientações para a elaboração do relatório de leitura na página 4 do *folder*).

Observamos aqui significativa mudança na linguagem, adequando-a possivelmente ao provável interlocutor dessas orientações, no caso um aluno do Ensino Fundamental II. Em termos de leitura, há aqui um outro enquadramento, pois a recomendação inicial apresenta que podem ser livros de “Literatura brasileira, contos, ficção, aventuras, romances, dentre outros”. Só para lembrarmos aos estudantes do Ensino Fundamental I, foi recomendado lerem “livros com muita ação e diálogo, narrados de forma sequencial, com temas agradáveis e de fácil assimilação, e que lhes tragam alguma reflexão”.

Em termos de linguagem, as orientações também são diferentes, ao trazerem termos mais técnicos da área da Literatura. Por exemplo, há diferença de tratamentos em “Quem são os personagens?” e “Observe os personagens primários e secundários”. É possível observarmos que, ao perguntar sobre “personagens primários e secundários”, o autor prevê um estudante que já adquiriu alguns conhecimentos a respeito de termos técnicos da literatura. Aqui o estudante também é convidado, assim como o estudante do Ensino Fundamental I, a se reconhecer, a reconhecer sua própria história e possíveis relações com os personagens da narrativa lida. Ainda, a reflexão solicitada difere em termos de dimensão dos fatos, porque as orientações sugerem que o apenado relacione o que leu a fatos políticos, sociais e econômicos de que tem conhecimento; dessa forma, a reflexão passa do âmbito individual, como foi solicitado no Ensino Fundamental I, para o âmbito social, pois pede ao interlocutor para lançar um olhar para além de si.

Além disso, no último questionamento, há mudanças, que passa de uma condicional “se houve reflexão”, para uma pergunta direta, em termos de “O que a leitura lhe trouxe de reflexão, de amadurecimento? Este livro ampliou sua cultura, seu conhecimento? Trouxe uma maneira positiva de enfrentar a vida? Por quê?”. É interessante observarmos que aqui há um conceito de leitura, como possibilidade de reflexividade, amadurecimento, ampliação de cultura e conhecimento. A segunda parte, a pergunta “Trouxe [a leitura] uma maneira positiva de enfrentar a vida?”, pressupõe uma tonalidade valorativa negativa em relação aos modos de enfrentar a vida dos sujeitos leitores. Considerando que, para Bakhtin (2016), toda enunciação é ideológica e determinada por seu contexto, essa pergunta traz ideologias modernas, talvez religiosas, para essas orientações, ao reafirmar que há maneiras positivas de enfrentar a vida que estariam em livros, reafirmando a epígrafe do *folder*: “Um país se constrói com homens e livros”. Reconhecemos também uma ideologia da modernidade, de uma língua pura marcada pela tradição, que estaria nos livros (BAUMAN; BRIGGS, 2003) e que seria capaz de alterar a vida de cidadãos.

O lado seguinte do *folder* (página 5) é totalmente direcionado ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Nesse momento, as orientações, em termos de leitura, recomendam a leitura de clássicos da literatura brasileira e mundial, ficção, autobiografias, história, sociologia, política, filosofia, romances. Em relação à escrita, as orientações são as seguintes:

Elaboramos um roteiro que o ajudará na organização do seu texto (resenha crítica):

- De que trata o livro? Qual o sentido da obra, ou seja, *por que e para quem* ela foi escrita?
- Como você se posiciona frente ao livro? Gostou ou não? Por quê? Encontre argumentos que reforcem seu ponto de vista.
- O livro trouxe informações novas que até então eram desconhecidas para você? Quais?
- As ideias colocadas no livro são coerentes, adequadas, válidas, relevantes, originais?
- Quais as referências do que você leu com fatos políticos, sociais e econômicos?
- De que forma o que você leu pode trazer conhecimento, cultura e abrir seus olhos para uma nova maneira de pensar?
- Além de refletir sobre essas questões, é importante que sua resenha contenha:
- **Uma síntese** (resumo do texto), com a apresentação das principais ideias do autor;
- **Uma análise aprofundada** de pelo menos um ponto relevante do livro;
- **Um julgamento** (apreciação) do texto.

Refleta, também, sobre a diversidade de opiniões a respeito do tema do livro e exponha o seu ponto de vista. (Orientações em relação à escrita para o Ensino Médio e Ensino Superior na página 5 do folder, grifos no original).

Nessas orientações, é possível percebermos uma diferença ainda maior de tratamento, com uma linguagem mais formal e mais técnica. Ademais, em vez do gênero *relatório de leitura* é requerido o gênero *resenha*. A primeira questão que chama atenção aqui é em termos de condições de produção. É o único lugar em que aparece claramente um sujeito enunciativo: “Elaboramos um roteiro que o ajudará na organização do seu texto (resenha crítica)”. Não fica evidente quem é o sujeito que enuncia, mas há um sujeito “nós” discursivamente marcado.

As orientações, em termos de leitura, deixam evidente que os leitores poderão ler gêneros variados, como de política e filosofia, não necessariamente gêneros narrativos, e há uma mudança de sugestão de leitura da “literatura brasileira” para “clássicos da literatura brasileira”. Quanto às orientações, conforme o enunciado inicial, o roteiro “o ajudará na organização do seu texto (resenha crítica)”. É interessante observarmos que enquanto para o Ensino Fundamental II o roteiro foi apresentado como uma forma de compreensão melhor da leitura – “Segue o roteiro para que você chegue a uma compreensão melhor do livro lido”, para o Ensino Médio e Ensino Superior são anunciados como perguntas que auxiliarão na organização da resenha crítica.

Dessa maneira, as perguntas direcionam para uma apresentação da obra lida – “De que trata o livro? Qual o sentido da obra, ou seja, *por que e para quem* ela foi escrita?” –, levando o escrevente a reconhecer e apresentar o tema da obra, seu sentido e por que e para quem foi escrita. É interessante que essa pergunta não solicita o título do livro e por quem foi escrita. As perguntas seguintes são direcionadoras à apreciação da obra, parte necessária em uma resenha crítica: “Como você se posiciona frente ao livro? Gostou ou não? Por quê? Encontre argumentos que reforcem seu ponto de vista”. Além disso, há uma pergunta que solicita uma análise da

informatividade do texto – “O livro trouxe informações novas que até então eram desconhecidas para você? Quais?” – e da coerência interna e externa (verossimilhança) do livro – “As ideias colocadas no livro são coerentes, adequadas, válidas, relevantes, originais?”. As perguntas seguintes, assim como nas normas para o Ensino Fundamental II, solicitam uma articulação do que o sujeito leu com fatos políticos, sociais e econômicos, em um sentido freiriano de leitura de que a leitura da palavra está associada à leitura do mundo, e uma autoavaliação em termos de conhecimento, cultura e maneiras de pensar – “De que forma o que você leu pode trazer conhecimento, cultura e abrir seus olhos para uma nova maneira de pensar?”.

Trata-se de perguntas que procuram levar o aluno a organizar sua resenha, guiando-o para que apresente inicialmente o livro, em termos de tema, por que e para quem foi escrito, e, na sequência, para que ele discorra sobre as possibilidades de apreciação da obra, como leitor, em relação aos argumentos, à informatividade, se encontrou ou não informações novas, sobre a coerência do texto, a articulação do que a obra traz com os fatos atuais e a respeito da relação do que leu com a produção de conhecimento, a cultura e as novas formas de pensar. São orientações que contemplam tanto a textualidade do texto (KOCH; FÁVERO, 1985), em termos de coerência e informatividade, por exemplo, quanto as questões de interlocução, como interlocutores previstos, vozes e posicionamentos sociais (BAKHTIN, 1997). São, portanto, orientações centradas na estrutura composicional, no conteúdo temático do gênero resenha crítica, deixando espaço para o estilo verbal (POLATO; JUNG, 2019).

A sequência apresenta ainda mais orientações quanto à estrutura composicional, destacando que o texto resenha deve ter: “**Uma síntese** (resumo do texto), com a apresentação das principais ideias do autor; **Uma análise aprofundada** de pelo menos um ponto relevante do livro; e **Um julgamento** (apreciação) do texto”. As orientações aqui focam no gênero solicitado, levando o aluno a produzi-lo por meio das perguntas/orientações apresentadas. O que não é trazido por meio das perguntas é o sujeito escrevente do livro e a articulação de vozes sociais, o que poderá ter implicações no estilo. Trata-se de como o sujeito escrevente se constitui em sua resenha, apresenta o autor do livro e as outras vozes, como os personagens da obra, por exemplo. Em resenhas, essas são muitas vezes “dimensões escondidas”, segundo Street (2010), como nos colocamos no texto e como queremos ser reconhecidos no texto.

A última parte do *folder* (página 6) traz informações que se destinam aos escreventes em geral, orientações sobre como escrever e como proceder no processo de produção do texto:

### ORIENTAÇÕES GERAIS

Ao escrever o seu relatório de leitura ou a sua resenha, lembre-se que o texto deve ter início, meio e fim. Acostume-se a ler e reler o que escreveu, verificando se as ideias estão claras e coerentes e se os parágrafos estão bem elaborados.

Também, lembre-se que ninguém escreve um bom texto de uma vez só. Por isso, sugerimos três momentos para produção do seu texto: 1ª versão, reescrita e versão final. Assim, você corrige e reestrutura seu texto, com orientações de professores para melhorar sempre.

Seu texto deverá ter de 30 a 60 linhas. Evite rasuras no final e, ao concluí-lo, entregue a Comissão de Professores para a avaliação.

Fique atento aos critérios utilizados pelos professores para a correção dos textos:

- Ortografia (escrita correta das palavras e letra legível)
- Coesão (ideias dos parágrafos bem “amarradas”, com sequência)
- Coerência (texto escrito bem organizado e com boa argumentação)
- Estética (boa apresentação do texto, sem rasuras)
- Qualidade do texto (argumentação, objetividade)
- Limitação ao tema (limitar-se ao conteúdo do livro)
- Fidedignidade (proibição de textos que sejam considerados plágios). (Orientações sobre como produzir o texto na página 6 do *folder*).

As informações contidas nessa parte são referentes ao processo de escrita e reescrita e à avaliação dos textos, e são dirigidas a um interlocutor bem marcado: *you the reader who is participating in the project* (“Ao escrever o seu relatório [...]”). O texto da Lei Nº 17.329/2012, em seu Art. 17, institui que a Comissão Remição pela Leitura será responsável por, entre outras coisas, “[...] realizar a orientação de escritas e reescritas de textos para a elaboração dos relatórios de leitura e das resenhas” e “[...] corrigir a versão final dos relatórios de leitura e das resenhas” (PARANÁ, 2012, n.p.). Além disso, o Art. 10, no parágrafo 1, afirma que as produções escritas deverão ser realizadas “[...] conforme modelos fixados pela Comissão de Remição pela Leitura” (PARANÁ, 2012, n.p.), mas nem a Lei e nem o folheto apresentam esses modelos. O folheto apenas traz a informação sobre a exigência das três versões requeridas pela Lei exposta (escrita, reescrita e versão final), informando que o texto deve ter de 30 a 60 linhas.

Assim sendo, para a escrita e leitura dos textos, os alunos deverão atentar-se à ortografia, coesão, coerência, estética, qualidade do texto, limitação e fidedignidade ao tema. Fica evidente a importância do interlocutor-mediador, espaço ocupado pelo professor, uma vez que o comando apresenta a necessidade da “qualidade do texto (argumentação, objetividade)”, mas não ensina como argumentar ou ser objetivo, apenas apresenta a necessidade de “coesão (ideias dos parágrafos bem ‘amarradas’, com sequência)”.

## Algumas considerações à guisa de conclusão

Considerando o objetivo geral deste trabalho – investigar, com base no *folder*, as condições de produção da escrita de relatórios e resenhas críticas pelo Projeto de Remição pela Leitura – é possível afirmarmos que as condições de produção apresentadas pelo *folder* têm em vista o gênero discursivo que os alunos devem produzir, no caso do Ensino Fundamental, um relatório e, no Ensino Médio e Ensino Superior, uma resenha crítica. As orientações para o Ensino Médio e para o Ensino Superior focam na organização ou estrutura composicional da resenha; e, as para o Ensino Fundamental, na compreensão do livro, mais especificamente dos personagens e de suas ações.

Em relação aos interlocutores previstos pelos documentos – primeiro objetivo específico deste trabalho – as orientações, apresentadas em forma de perguntas, consideram seus interlocutores alunos de acordo com sua escolaridade. A passagem de uma linguagem mais simples e didática para termos mais técnicos e com locutor marcado, apontam para isso. O aluno, por sua vez, não é levado a reconhecer estilo verbal, por meio de uma pergunta/orientação em termos de

quem teria escrito o livro daquela forma e quais identidades teriam possibilitado a esse escritor escrevê-lo dessa forma. Os modos de escrever os textos aparecem ao final, nas “Orientações Gerais”, em termos de “critérios utilizados pelos professores para a correção dos textos”. São orientações gerais, como diz o próprio título, que não singularizam processos de escrita e que esclarecem pouco os alunos a respeito da estrutura composicional do gênero relatório em termos de uma prática escolar avaliativa, no caso dos alunos do Ensino Fundamental, muito menos de como responder às questões propostas de forma que constitua o dialogismo e um enunciado com início, desenvolvimento e conclusão.

Ainda em relação à interlocução, retomando aqui a diversidade de vozes discursivas, definidas por Bakhtin como heterodiscurso, podemos afirmar que há a previsão de outras vozes poderem aparecer no texto, inclusive a voz do escrevente. O movimento de posicionar-se ou trazer um fato de sua história no texto nos permite reconhecer mais uma vez o dialogismo contemplado para os textos. Quanto à forma como eles podem aparecer no texto, há variação de acordo com a fase escolar – o nível de impessoalidade aumenta ao mesmo passo do aumento da formalidade exigida pelo nível escolar. Assim também ocorre com a diferença de tratamento, como, por exemplo, “Quem são os personagens?” e “Observe os personagens primários e secundários”, nas perguntas do Ensino Fundamental. Ademais, para o Ensino Médio e Ensino Superior, a estrutura composicional do gênero é relevante, a nosso ver, pois considera a trajetória escolar e acadêmica dos estudantes.

Ao fim da análise do *folder*, reconhecemos que a mesma materialidade linguística do texto pressupõe vários interlocutores diferentes e se destina a estes em diferentes momentos, literalmente como se estivesse conversando com várias pessoas. No entanto, é necessário salientarmos que apenas esse recurso é insuficiente para a produção de texto dos gêneros solicitados, uma vez que nesse material são apresentadas as perguntas norteadoras do processo de escrita, mas não *como* escrever. Por isso, é mister que os alunos participantes do projeto estejam em constante diálogo com o professor.

Em relação às finalidades previstas para essas produções textuais – segundo objetivo específico deste trabalho –, foi possível observarmos que, na seção em que constam os requisitos que o professor levará em consideração para a correção, fica mais claro o seu interlocutor imediato, ou melhor, para quem está escrevendo e por que está escrevendo seu texto. Esse texto será escrito para ser avaliado, a fim de obter a nota mínima 6,0 para servir como meio de reduzir a pena.

Vale refletirmos ainda sobre tonalidades valorativas em perguntas que pressupõem um lugar da escrita, ou do livro, como espaço dos valores “positivos” de ver a vida, como: “A leitura deste livro traz alguma reflexão importante para sua vida?”, “O que a leitura lhe trouxe de reflexão, de amadurecimento? Este livro ampliou sua cultura, seu conhecimento? Trouxe uma maneira positiva de enfrentar a vida?”, e “De que forma o que você leu pode trazer conhecimento, cultura e abrir seus olhos para uma nova maneira de pensar?”. Essa ideologia da modernidade de purificação da linguagem e de desprovincialização da Europa, que se tornou o centro do conhecimento e da racionalidade (BAUMAN; BRIGGS, 2003), também observamos nos trechos das leis trazidos que, mesmo tendo passado por um processo de didatização, a linguagem, ainda assim, sofreu um processo de purificação que exclui muitos de seus possíveis leitores. Nesse sentido, podemos afirmar que as condições apresentadas no *folder* possibilitam

aos sujeitos privados de liberdade trazerem, em alguns momentos, sua vida para os textos, mas essa experiência passa por uma tonalidade valorativa que demarca seus posicionamentos marginais na sociedade, na vida.

## Referências

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2003.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. *In*: SAINT-GEORGES, I. de; Weber, J-J. (org.). **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.
- BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1984]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm). Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL, **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 25 mar. 2021.
- DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.



KOCH, I.; FÁVERO, L. L. Critérios de textualidade. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, n. 104, p. 17-34, 1985.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da Responsividade na Interação Verbal. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2257>

MENEGASSI, R. J. Aspectos sobre o gênero discursivo. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (org.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017. p. 17-42.

PARANÁ. **Lei Nº 17.329, de 8 de outubro de 2012**. Institui o Projeto “Remição pela Leitura” no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Estado do Paraná. Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação, [2012]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77830>. Acesso em: 26 ago. 2021.

POLATO, A. D.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 2, n. 23, p. 53-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29499>

RITTER, L. C. B.; CECILIO, S. R. Uma prática de leitura do gênero discursivo crônica na perspectiva dialógica da linguagem. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010. p. 101-122.

SIGNORINI, I. “Construindo com a escrita – ‘outras cenas de fala’” In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

STREET, B. V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. /dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Recebido em: maio 2020.*

*Aceito em: jul. 2020.*