



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EDNALDO MONTES BARBOSA

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta
de trabalho com o gênero relato pessoal em turmas de EJAII no contexto
prisional**

Nazaré da Mata

2024

EDNALDO MONTES BARBOSA

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta
de trabalho com o gênero relato pessoal em turmas de EJAII no contexto
prisional**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade de
Pernambuco – *Campus* Mata Norte como
requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina
Guimarães Ramos Henz

Nazaré da Mata

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

B238m Barbosa, Ednaldo Montes

Multiletramentos no ensino Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal em turmas EJAÍ no contexto prisional. / Ednaldo Montes Barbosa – Nazaré da Mata, 2024.
124 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Educação de jovens, adultos e idosos. 2. Sistema prisional. 3. Relato prisional. 4. Multiletramentos. 5. Letramento social. I. Henz, Rossana Regina Guimarães Ramos (orient.). II. Título.

CDD 365.666

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

Ednaldo dos Montes Barbosa

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal em turmas de EJAII no contexto prisional,

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 18/12/2024.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ
Data: 07/04/2025 17:01:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (UPE/Campus Mata Norte)
Orientadora**



Documento assinado digitalmente
DAYVESSON DELEON BEZERRA DA SILVA
Data: 27/03/2025 12:22:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Dayvsson Deleon Bezerra da Silva
Examinador Externo ao PROFLETRAS**



Documento assinado digitalmente
JOSE JACINTO DOS SANTOS FILHO
Data: 07/04/2025 14:57:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE/Campus Mata Norte)
Examinador Interno ao PROFLETRAS**

Nazaré da Mata- PE

2024

“Ninguém sabe verdadeiramente o que é uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pela forma como trata seus cidadãos mais elevados, mas seus menos queridos.”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito difícil, pois corremos o risco de não mencionar pessoas ou instituições que foram extremamente importantes ao longo da caminhada.

Inicialmente, meus agradecimentos são ao Criador, ao Deus maravilhoso que me concede todos os dias a dádiva da vida.

Agradeço, de forma especial, a meus pais Mário e Ivaldete (*in memoriam*), que mesmo não tendo o privilégio que tive de fazer parte do universo acadêmico, me encaminharam, ainda que sem perceber, para a formação que hoje tenho.

À minha família, tão presente e tão torcedora pelas minhas vitórias. Sobretudo, aos meus filhos, Ewerton e Natália, meus torcedores fiéis.

À minha quase tutora, Áurea Correia Lima (*in memoriam*), que sempre investiu em mim e nunca deixou de acreditar no meu potencial.

Ao meu amigo Professor Doutor Elcy Luiz da Cruz, que, lá atrás, disse-me ser possível chegar aqui.

À minha orientadora, Professora Doutora Rossana Ramos Henz, pela orientação sempre tão madura para que o trabalho fosse realizado com primor e pela paciência que demonstrou ao longo de tão árdua trajetória.

A Todo o corpo docente da UPE, sábios e amados professores e professoras.

Ao pessoal da secretaria da UPE, especialmente a Samuel e Verônica, pela presteza e apoio que demonstraram sempre que precisei.

À Universidade de Pernambuco, por tornar possível o PROFLETRAS.

Agradeço também, de modo muito especial, aos meus companheiros e companheiras da Turma 8 (2022.1) pelos momentos de aprendizagem, pela convivência, pela fé no outro, pelo apoio e, por que não dizer, pelos passeios que tanto aliviaram as nossas mentes para a produção que cada um tem feito até aqui e continuará fazendo no mundo acadêmico e em outros estágios de pesquisa.

Por fim, agradeço à Capes e à ProEB, por todo incentivo à formação continuada dos docentes da rede pública de ensino.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional. Para tanto, propomo-nos a analisar em que medida a produção de narrativas pessoais ajuda no domínio da leitura e da escrita de textos com alunos da EJAI, bem como averiguar o uso do gênero relato pessoal para o desenvolvimento do letramento social e crítico. Dessa forma, o presente trabalho apresenta-se em caráter qualitativo, de natureza aplicada, objetivo interpretativo e procedimento interventivo, caracterizando-se ainda por adotar a metodologia de oficina para vivência didática em sala de aula. Em relação ao *corpus*, este é constituído por doze relatos pessoais produzidos pelos discentes. Como arcabouço teórico, consideramos Kleiman (1989), Soares (2003), Koch (2003), Rojo (2009), quanto aos estudos dos (multi)letramentos na sala de aula, sobretudo Street (2014) e suas considerações a respeito do letramento social e ideológico; além disso, Freire (1998) e Vieira (2004) e suas contribuições sobre o ensino na EJAI; Bourdieu (1988), Onofre (2007), Assis (2007) e Lourenço e Onofre (2011) no que diz respeito à educação no sistema prisional; entre outros. Os resultados apontam claramente que, a partir do trabalho vivenciado em sala, os estudantes puderam refletir mais significativamente sobre o seu estar no mundo do cárcere, mas, ao mesmo tempo, pensar numa vida além dos muros, em liberdade e com mais condições de inclusão social, numa perspectiva de reintegração social ao seu meio e às suas famílias. Logo, o trabalho com relatos pessoais permitiu aos estudantes privados de liberdade refletir sobre questões éticas e existenciais, desenvolvendo pensamento crítico em relação ao seu passado, ao seu presente e o seu futuro.

Palavras-chave: Educação de jovens, adultos e idosos. Sistema prisional. Relato pessoal. Letramento social.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the implementation of a literacy project in a class for young, adults and elderly people deprived of liberty based on the textual genre personal report and its contributions to the formation of readers and writers in the prison context. To this end, we propose to analyze the extent to which the production of personal narratives helps in mastering reading and writing texts with EJA students, as well as investigating the use of the personal narrative genre for the development of social and critical literacy. Therefore, the present work presents itself in qualitative character, applied in nature, interpretive objective and interventional procedure, also characterized by adopting the workshop methodology for the didactic experience in the classroom. Regarding the corpus, it consists of twelve personal reports produced by the students. As a theoretical framework, we consider Kleiman (1989), Soares (2003), Koch (2003) and Rojo (2009), regarding the studies of (multi)literacies in the classroom, especially Street (2014) and his considerations regarding social and ideological literacy; in addition, Freire (1998) and Vieira (2004) and their contributions on teaching at EJA; Bourdieu (1988), Onofre (2007), Assis (2007) and Lourenço and Onofre (2011) with regard to education in the prison system; among others. The results clearly indicate that, based on the work experienced in the classroom, students were able to reflect more significantly on their being in the world of prison, but, at the same time, think about a life beyond the walls, in freedom and with more conditions of social inclusion, with a view to social reintegration into their environment and their families. Therefore, working with personal reports allowed students deprived of their freedom to reflect on ethical and existential issues, developing critical thinking in relation to their past, their present and their future.

Keywords: Young, adults and elderly people education. Prisional system. Personal report. Social literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relato 1 (página 1).....	97
Figura 2 – Relato 1 (página 2).....	98
Figura 3 – Relato 2.....	100
Figura 4 – Relato 3.....	102
Figura 5 – Relato 4 (página 1).....	104
Figura 6 – Relato 4 (página 2).....	104
Figura 7 – Relato 5.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta didático-pedagógica com o gênero relato pessoal.....	81
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAA – Companhia de Educação de Jovens e Adultos

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha de Educação Rural

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAISJ – Presídio Agro Industrial São João

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	22
CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	22
1.1 Do texto ao letramento na sala de aula.....	22
1.2 Os multiletramentos.....	27
1.3 O letramento social e crítico.....	32
CAPÍTULO II	38
CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL	38
2.1. Histórico e bases legais da EJA: um breve panorama.....	38
2.2 Princípios teórico-pedagógicos na EJA: algumas considerações.....	41
2.3 Multiletramentos em turmas da EJA.....	43
CAPÍTULO III	48
EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PRISIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	48
3.1 Bases legais e características da educação prisional: um breve panorama.....	48
3.2 Princípios teórico-pedagógicos da educação prisional: breves considerações.....	57
3.3 Multiletramentos no contexto da educação prisional.....	61
CAPÍTULO IV	65
NARRANDO HISTÓRIAS DE VIDA: O GÊNERO RELATO PESSOAL	65
3.1 Gêneros textuais: algumas considerações.....	65
3.2 O gênero relato pessoal: definição e características.....	72
CAPÍTULO V	77
METODOLOGIA DA PESQUISA E PROJETO DIDÁTICO-INTERVENTIVO	77
5.1 Percurso metodológico.....	77

5.2 Participantes da pesquisa.....	78
5.3 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	79
5.4 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	80
5.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	80
5.6 A proposta didático-pedagógica.....	81
CAPÍTULO VI.....	83
NARRATIVAS NO CÁRCERE: DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	83
6.1 A vivência das oficinas.....	83
6.1 Oficina 1 – Descobrimo o sentido do gênero relato pessoal.....	83
6.2 Oficina 2 – Escritores da liberdade.....	89
6.3 Oficina 3 – Minha história de vida.....	91
6.4 Oficina 4 – De olho no documentário.....	92
6.5 Oficina 5 – Culminância.....	95
6.2 Análise dos textos e resultados obtidos.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	117

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação se desenvolve no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte –, articulando-se à seguinte linha de pesquisa: “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”¹. Esta pesquisa de caráter interventivo contempla reflexões teóricas sobre a produção do gênero relato pessoal, com foco nos multiletramentos em contexto prisional; e didáticas, por meio de atividades de leitura e produção de textos em uma turma de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) privados de liberdade. É válido ressaltar ainda que o PROFLETRAS possui grande relevância no cenário acadêmico, uma vez que contribui diretamente para os avanços nos estudos da linguagem e das práticas de ensino, bem como para qualificar os profissionais que desenvolvem a docência em Língua Portuguesa na Educação Básica, revelando grande impacto social.

Essa discussão surgiu, sobretudo, devido à urgência de se pensar em novas formas de trabalhar com o texto em sala de aula no sistema prisional, visando garantir a efetivação do direito à educação significativa para alunos privados de liberdade. Assim, faz-se essencial o incentivo à produção textual por parte desses estudantes como forma de lhes proporcionar um contato mais significativo com o texto, bem como discutir cidadania dentro de um ambiente que é, muitas vezes, carregado de agressões aos direitos humanos.

É, nesse âmbito, que urge a necessidade de levantar questões didáticas voltadas à produção textual na escola do sistema prisional, haja vista que o trabalho com os textos, partindo da perspectiva de letramentos, é de extrema importância para desenvolver nos estudantes privados de liberdade habilidades linguísticas essenciais para que possam se comunicar com proficiência com as diversas linguagens que circundam nossas práticas comunicativas, contribuindo, também, para o processo de reintegração.

Embora existam já trabalhos voltados para a questão relacionada à educação prisional produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS),

¹ Art. 3º O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021).

tais como as dissertações de Carvalho (2016), Reis (2015) e Silva (2016), este estudo traz outras contribuições significativas por explorar, de modo especial, a produção de textos com estudantes privados de liberdade a partir do gênero relato pessoal. Para tanto, faz-se relevante resgatar algumas noções acerca do que vem a ser texto e gênero textual. Seguindo os estudos de Marcuschi (2008), entendemos que toda comunicação humana é feita por meio de textos e que esses se consubstanciam sempre por meio de algum gênero textual. Em outras palavras, o texto pode ser visto como lugar de interação entre sujeitos sociais e históricos, situados em determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Quanto ao texto, nosso trabalho também considera os estudos de Koch (1997), Geraldi (1991), dentre outros que apontam o texto como uma unidade de sentido que depende de fatores como o contexto, a intenção do autor e a interpretação do leitor para se constituir como um todo coeso e coerente. Koch (1997) defende que o texto se constrói em um contexto comunicativo específico. Para a autora, o texto é mais do que uma simples sequência de frases; ele é uma construção social que depende da interação entre o autor, o leitor e o contexto em que é produzido e recebido. Sua abordagem contribui significativamente para os estudos de linguagem e educação, enfatizando a importância de compreender os textos em suas múltiplas dimensões sociais e contextuais.

De modo complementar, Geraldi (1991) vê o texto como um conjunto de elementos que se articulam de forma significativa, visando a comunicação em um contexto determinado. O autor defende que o texto deve ser entendido em sua totalidade, considerando aspectos como a coesão (a ligação entre as partes) e a coerência (a lógica interna do conteúdo). O linguista ainda enfatiza a importância do contexto situacional e cultural na produção e interpretação dos textos, reconhecendo que os significados são construídos socialmente.

Ainda em relação aos gêneros de texto, vale dizer que funcionam como elementos responsáveis pelo trato da língua nas situações cotidianas. Marcuschi (2008) traz uma abordagem rica e detalhada sobre gêneros textuais. Para ele, os gêneros textuais são formas de comunicação que se estabelecem em contextos sociais específicos e que possuem características próprias, tanto em termos de forma quanto de função. O autor considera alguns aspectos centrais na definição de gêneros textuais, quais sejam: contextualização, função social, estrutura e formato,

dinamicidade e intertextualidade. Bezerra (2017), por sua vez, complementa essa visão de gêneros textuais defendendo que eles são categorias que organizam e classificam os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, levando em consideração suas características formais e funcionais.

Nessa esteira, escolhemos para a proposição didática que recomendamos neste trabalho o gênero textual relato pessoal, uma vez que, além de ser um gênero que tem como finalidade comunicativa principal a narrativa de experiências vividas pelo autor, ele possibilita aos alunos construir conhecimentos linguísticos e desenvolver reflexão crítica acerca das circunstâncias nas quais estão inseridos no dia a dia do sistema prisional, aprimorando habilidades de comunicação.

Todavia, este estudo surgiu, também, da percepção de alguns obstáculos no caminho² para o trabalho efetivo com a produção de textos na sala de aula em contexto prisional, dentre os quais:

- I. **Contexto situacional:** as condições adversas dentro do sistema prisional, como superlotação, falta de recurso e infraestrutura precária impactam diretamente a motivação e a concentração dos estudantes;
- II. **Diversidade de habilidades:** o nível de letramento varia bastante entre os estudantes privados de liberdade. Alguns podem ter dificuldades básicas em leitura e escrita, enquanto outros podem ter habilidades mais avançadas. Essa diversidade exige abordagens pedagógicas diferenciada, o que, muitas vezes, complica o processo devido, também, à lacunas na formação do professor para atuar nesse ambiente específico;
- III. **Falta de tempo espaço:** muitas vezes, os internos têm horários restritos para atividades educativas e acabam não tendo um ambiente adequado para se concentrar na produção de textos; além de
- IV. **Falta de acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados:** essa limitação afeta diretamente a possibilidade de explorar diferentes modos de comunicação e representação que são fundamentais para os multiletramentos.

² Advindas da prática pedagógica do professor-pesquisador de Língua Portuguesa do sistema prisional.

Esses problemas desembocam na não efetivação de um ensino significativo, dificultando a formação de estudantes críticos e multiletrados.

Analisando o contexto em que se insere o público estudantil da unidade prisional, percebi naturalmente, enquanto professor e pesquisador, a relevância de discutir com os estudantes privados de liberdade questões ligadas à cidadania, ao espaço prisional e aos anseios e angústias que vivem esses sujeitos privados de direitos e cidadania.

Também é muito comum comentários acerca dos usufrutos que os criminosos têm no cárcere, que, segundo muitos, o encarcerado não deveria ter qualquer direito. Para Sousa (2011), a sociedade acaba assumindo uma postura de indiferença ante as misérias do cárcere. O autor sinaliza para as seguintes reflexões: "em que medida estamos investindo no homem, na criatura humana que existe em cada presídio? Como a sociedade, que trata o indivíduo de forma tão violenta, espera ser tratada por ele?" (Sousa, 2011, p. 88).

Nesse mesmo pensamento, Lourenço e Onofre (2011), chamam a atenção para o fato de que, embora a prisão seja um castigo justificado e socialmente aceito, não pode carregar consigo, em qualquer hipótese, a privação de direitos humanos, dentre os quais, conforme apontam legislações internacionais e a própria Constituição Federal de 1988, o direito à educação.

A respeito da educação empreendida nos espaços de privação de liberdade, alguns estudiosos têm demonstrado interesse na área, dentre esses, Aguiar (2012), Julião (2003, 2009), Lourenço (2005, 2010), Onofre (2002, 2007, 2011), Penna (2003) e Sousa (2011). Para esses autores, a educação nesses espaços exerce fundamental importância para a qualidade de vida dos jovens, adultos e idosos privados de liberdade, bem como para o processo de reintegração desses indivíduos.

Os estudos dos autores supracitados apontam para a efetividade da educação no sistema prisional, evidenciando a força da educação no processo de humanização, conscientização e na formação geral do encarcerado. Em relação a esse processo, a própria Constituição Federal de 1988 aponta a educação como um direito de todos e um dever do Estado, da família e de toda a sociedade na tutela desse direito que fortalece a dignidade da pessoa humana. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (9.394/96), reconhece o direito a todos e todas ao ensino público, gratuito e de qualidade, extensivo àqueles privados de liberdade.

Diante das circunstâncias em que estão inseridos os estudantes do sistema prisional, podemos questionar: qual o interesse desses alunos pelo espaço escolar? Como cultivar nesses indivíduos a participação e a assiduidade nesse ambiente? É dentro desse contexto que a escola deve fazer sentido para esses sujeitos. A educação, nesse espaço, deve atuar de modo libertador, transformador da realidade. Como aponta Onofre (2007), a educação prisional possui papéis além do conhecimento e da formação cidadã, ela tem também o papel de “ressocializar”. Contudo, neste trabalho, preferimos adotar o termo “reintegrar”, por entendermos que o sujeito não deixou de ser cidadão, apenas teve esse direito suprimido, devendo, depois do período de carceragem, ser reintegrado ao seu meio social e familiar. Em vista dessa função da escola, como devem agir aqueles que lidam cotidianamente com esses estudantes? Que pedagogia trabalhar para que faça sentido para esses indivíduos? Como, enquanto professor de língua portuguesa, dentro de uma unidade prisional, seria possível fazer com que o estudante produzisse textos que tivessem relevância para ele?

Infelizmente, as aulas de língua portuguesa têm sido marcadas por uma concepção arcaica de língua e, em boa parte dos casos, os professores repetem aulas pouco significativas para o desenvolvimento da competência de produção escrita dos estudantes, conforme já apontava Geraldi (1991). Apontada pela BNCC e em outros documentos oficiais como eixo a ser trabalhado, assim como a leitura e a oralidade, a escrita tem sido objeto de estudo e todo professor lotado em escola aponta dificuldades em provocar o estudante à escrita de textos.

Sendo assim, parece-nos ser de suma importância trazer uma discussão para o ensino de Língua Portuguesa em turmas da EJA no sistema carcerário centrada na produção textual a partir de gêneros que possibilitem a expressão das narrativas de vida dos estudantes privados de liberdade, a exemplo do relato pessoal, destacando a necessidade de incluir questões de multiletramentos nos programas das unidades prisionais e que tais concepções, de fato, se efetivem no dia a dia escolar dos alunos. Pensando nessa questão, esta pesquisa buscou subsidiar o professor, especialmente aquele lotado em escola prisional, com uma proposta didática que possa auxiliar a

implementar em suas aulas a produção constante de textos, utilizando o gênero relato pessoal como meio de materialização dessa prática.

Para atingir as intenções supracitadas, compreendemos ser de grande importância que seja realizado, em sala de aula, um trabalho orgânico e sistematizado que adote uma pedagogia significativa para subjazer o trabalho com a leitura e a produção de textos considerando as etapas de construção do gênero em estudo. Nesse sentido, faz-se essencial que os professores promovam atividades que integrem o ensino de leitura e de escrita nos variados gêneros textuais previstos nos currículos escolares e nos diversos níveis de ensino.

Partindo dessa discussão, e considerando a necessidade de levantar questões sobre multiletramentos em turmas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na escola prisional, preparando os alunos para o domínio de práticas de linguagens para sua reintegração social, o presente estudo lança mão da seguinte problemática: como o gênero textual relato pessoal, visto a partir da perspectiva de multiletramentos, pode contribuir para a formação de jovens, adultos e idosos privados de liberdade enquanto leitores e escritores críticos na escola em contexto prisional?

Partimos da premissa de que a sistematização de um por meio de um projeto de letramento com o gênero relato pessoal, a partir de atividades diversificadas considerando o contexto situacional em que estão inseridos os estudantes privados de liberdade e as etapas de construção do gênero pode sim contribuir para o desempenho significativo da proficiência em leitura e escrita dos alunos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas relacionadas ao letramento social e crítico.

Nessa esteira, considerando o exposto até aqui, definimos como objetivo principal desta pesquisa: investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional. Para atingir tal expectativa de pesquisa, elencamos alguns objetivos específicos que ajudaram a traçar um percurso metodológico para este trabalho. Foram eles: (i) analisar em que medida a produção de narrativas pessoais ajuda no domínio da leitura e da escrita de textos com alunos da EJA; (ii) verificar a utilização do gênero relato pessoal como forma de percepção dos letramentos já adquiridos pelos estudantes, bem como para a produção de outros textos; (iii)

averiguar o uso do gênero relato pessoal para o desenvolvimento do letramento social e crítico; (iv) desenvolver um projeto didático de leitura e de escrita que possibilite, numa perspectiva de multiletramentos, a promoção do social em turmas da EJA em contexto prisional.

Trabalhar o gênero relato pessoal na sala de aula é extremamente valioso por várias razões, conforme defendem Dantas (2015), Costa (2012), Adam (2011) e outros. O relato pessoal permite que os alunos pratiquem a escrita de forma mais livre e criativa. Eles podem expressar suas experiências e sentimentos, o que pode ajudar a aprimorar suas habilidades de escrita. Além disso, esse gênero textual valoriza a voz do aluno e suas vivências. Ao compartilhar relatos pessoais, os estudantes se sentem reconhecidos e valorizados, o que pode aumentar sua motivação e engajamento nas atividades escolares. Ademais, ler e ouvir relatos pessoais de colegas pode promover a empatia. Os alunos têm a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas e experiências de vida, o que enriquece o ambiente escolar e favorece a convivência harmoniosa.

Outrossim, trabalhar com relatos pessoais incentiva os alunos a refletirem sobre suas experiências e a analisarem os eventos em suas vidas. Essa reflexão crítica pode contribuir para o desenvolvimento da consciência social e emocional. O gênero em questão ainda ajuda os alunos a aprimorar suas habilidades de comunicação oral e escrita. Eles aprendem a organizar ideias, apresentar narrativas coerentes e utilizar diferentes recursos linguísticos para expressar seus pensamentos. Além dos fatores integração, criatividade e identidade. Quanto à integração, o relato pessoal pode ser integrado a diversas disciplinas, como História e Ciências Sociais, permitindo que os alunos conectem suas experiências pessoais ao conteúdo aprendido em sala. Já no que concerne ao fator criatividade, ao escrever sobre experiências pessoais, os alunos têm a liberdade de explorar sua criatividade, utilizando diferentes estilos narrativos e recursos literários. Por fim, no que diz respeito à identidade, o gênero relato pessoal também permite que os estudantes explorem sua identidade, refletindo sobre quem são e como suas experiências moldaram suas vidas até o momento. Dessa forma, incorporar o gênero relato pessoal na sala de aula é uma maneira eficaz de promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, reflexivo e criativo.

Ademais, tal gênero é previsto nos currículos e programas escolares do Ensino Fundamental e Médio, bem como em documentos oficiais da Educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento defende o planejamento e a produção de “relatos de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.” (Brasil, 2017, p. 103)

Em adição, também se observa a presença constante desse gênero textual nos livros didáticos, embora as atividades, em grande parte, estejam ainda voltadas unicamente para questões gramaticais. Em contraposição a isso, defendemos que o gênero relato seja utilizado como estímulo à escrita, à análise e à construção de narrativas pessoais em favor do desenvolvimento de habilidades comunicativas e de uma visão crítica sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, julgamos que o trabalho sistemático e efetivo com o gênero relato pessoal com jovens, adultos e idosos privados de liberdade, baseado na Pedagogia dos Multiletramentos, enfatizando a dimensão social e situacional, é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e competências comunicativas de leitura e produção textual dos estudantes inseridos em contexto prisional.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de buscar mostrar as contribuições que Pedagogia dos Multiletramentos pode trazer para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no eixo de produção textual, baseando-se no gênero textual relato pessoal. Com efeito, tal estudo encontra relevância social, acadêmica e pedagógica por proporcionar ao leitor a reflexão por meio da leitura e produção de narrativas pessoais, fomentando novos olhares para o trabalho com a produção textual com estudantes privados de liberdade. Logo, portanto, esse trabalho procura estimular uma mediação desafiadora em prol da formação de leitores e escritores críticos e proficientes no contexto prisional.

No âmbito do PROFLETRAS, sabemos que esse é um programa de pós-graduação cuja existência se faz louvável e necessária para a educação básica no Brasil, uma vez que sua missão é oportunizar um aprofundamento teórico-crítico e metodológico a professores de Língua Portuguesa, possibilitando uma formação continuada com excelência para mestres nos estudos da linguagem. Em vista disso, a missão do PROFLETRAS também se encontra fortemente atrelada à preocupação

com os letramentos na escola em contexto prisional, visando preparar estudantes para as práticas sociais de uso da língua no processo de reintegração social.

Nesse sentido, quanto ao percurso metodológico, este trabalho tem abordagem qualitativa e método de análise interpretativo, pois busca interpretar e atribuir significados à questão presente neste estudo. Além disso, é de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos dirigidos à aplicação prática” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), com procedimentos da pesquisa-ação e da pesquisa participante.

No que diz respeito aos participantes, estes são estudantes de uma turma de EJAII de uma escola pública em contexto prisional. Em relação à proposta interventiva, a experiência didática com a leitura e a produção do gênero textual relato pessoal foi vivenciada por meio de um ciclo de oficinas. O plano de trabalho da proposta interventiva está detalhado no capítulo sobre o percurso metodológico desta pesquisa.

Para além das considerações iniciais e finais, este trabalho se organiza em seis capítulos. No capítulo 1, versamos sobre a noção de texto e o conceito de multiletramentos, defendendo a inclusão de tal pedagogia nos programas escolares, sobretudo no currículo da educação em contexto prisional. Já no capítulo 2, contextualizamos a EJAII, trazendo as bases legais que lhe fundamenta, bem como os princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a leitura e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos para estudantes dessa modalidade de ensino. Mais adiante, nos capítulos 3 e 4, aprofundamo-nos na caracterização do ensino em contexto prisional e do gênero relato pessoal, respectivamente. No capítulo 5, detalhamos todo o percurso metodológico desta pesquisa. Finalmente, no capítulo 6, apresentamos as análises dos dados coletados e os resultados obtidos pela intervenção didático-pedagógica realizada.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, algumas noções de texto para, em seguida, discutir os conceitos de letramento e multiletramentos. Defendemos a inclusão dos multiletramentos nos programas escolares, sobretudo no currículo da educação em contexto prisional, em favor da ampliação de direitos de aprendizagem para estudantes privados de liberdade, bem como da efetivação do direito à inclusão. Por fim, explanamos sobre o letramento social e o letramento crítico, apontando-os como necessários à aprendizagem significativa dos discentes em qualquer contexto escolar, mas, especialmente, no carcerário.

1.1 Do texto ao letramento na sala de aula

Parece claro que um texto não é um amontoado de frases soltas, embora, dependendo do contexto situacional e do efeito de sentido desejado, essas frases expressem sentidos e, nesse caso, passa a ser um texto. Verdade é que o sentido global de um texto não é simplesmente a junção de suas partes. É necessário que haja certa combinação geradora de sentidos. Assim, o sentido do texto é garantido pela junção entre as partes que o compõe e essas partes devem estabelecer múltiplas relações entre si. Assim, para que se tenha uma ideia mais ampla do que vem a ser um texto, necessário se faz definir quais são as propriedades que o constitui.

O primeiro ponto a se observar diz respeito à coerência. Para que haja realmente um texto é preciso, como já colocado anteriormente, que as partes estejam relacionadas estabelecendo sentido, ou seja, as frases e orações devem estar interligadas, formando um todo. Além disso, o contexto de produção e recepção deve ser observado. Para Fiorin (1997),

[...] um texto é, pois, um todo organizado de sentido. Dizer que um texto é um todo organizado de sentido implica afirmar que o texto é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma depende das outras partes. (Fiorin, 1997, p. 10)

Outro ponto que está diretamente ligado à noção de texto é o fato de que todo texto está intrinsecamente ligado ao seu tempo, ou seja, todo texto é histórico e expressa os ideais e as concepções de determinados grupos sociais em determinadas épocas. Em adição, Costa Val (1991, p. 6) defende que o texto é “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa interlocução”. Ainda segundo a autora, nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo e todo texto pode fazer sentido numa determinada situação, para determinados interlocutores (COSTA VAL, 1991). Dessa forma, o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada “acontecimento” de uso da língua. Em adição, Koch (1997, p. 22) define texto como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Retomando os estudos de Costa Val (1993, p. 3), podemos também considerar o texto uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Nesse contexto, as propriedades atribuídas conferem aos enunciados produzidos linguisticamente e nas interlocuções o atributo de texto. A autora aponta para três principais propriedades do texto:

- a sociocomunicativa, que tem relação com a função que o texto cumpre num determinado contexto social;
- a unidade semântica, toda ocorrência linguística precisa ser recebida e percebida pelo receptor como um todo significativo; por fim,
- a unidade formal do texto, garantida pelos elementos linguísticos geradores do sentido como um todo coeso.

Assim, de modo complementar, Vieira e Brandão (2013) defendem que

[...] todo texto é o resultado de uma operação discursiva estratégica. No processo de textualização, a construção do sentido não se acha garantida apenas pela sequenciação dos elementos, embora seja esse o aspecto mais visível do texto, mas se dá no nível da enunciação, como resultado de uma múltipla e complexa conexão entre vários elementos, ativados toda vez que ocorrem eventos interativos. (Vieira; Brandão; 2013, p. 256)

Em adição, Koch (2003) argumenta que

[...] o texto é uma atividade interacional. É resultado de atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. (Koch, 2003, p. 26)

Nessa ordem, podemos entender o texto como uma construção linguística que visa transmitir informações ou expressar ideias de maneira organizada e significativa visando alcançar um fim social e comunicativo. Koch (2003) complementa ao defender que o texto é sempre constituído como espaço de interação sociocomunicativa. Para a autora:

[...] um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e intencional, são capazes de construir para ela, determinado sentido. (Koch, 2003, p. 30)

Outrossim, discutir textos na contemporaneidade nos leva inevitavelmente a analisar os diversos recursos multissemióticos que os constituem e as diversas formas e múltiplos espaços de apresentação e circulação.

Essa diversificação de produção, leitura e recepção dos textos requer que a escola mude suas concepções acerca do ensino. Embora os textos sempre tenham apresentado recursos multissemióticos e multimodais, desde muito, e a escola não tenha apropriado o estudante nesse domínio, o advento das novas tecnologias evidenciou e colocou à vista de todos a falha de professores e da própria instituição escolar no tocante ao trabalho com o texto e suas diversas formas de apresentação. É papel da escola desenvolver competências linguísticas com os estudantes de forma a proporcionar a esses um letramento ou letramentos no sentido de que esse jovem consiga lidar com as diversas formas de apresentação dos textos, especialmente, utilizando os recursos tecnológicos atuais.

Mas, afinal, o que vem a ser letramento? Para Soares (1998, p. 72), "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". Dentro dessa noção de letramento, que instituição ou instituições seriam responsáveis por esse domínio? Sabe-se que os espaços nos quais os estudantes transitam há práticas de letramento que não são vistas de maneira formal como a igreja, a família, a rua, dentre outros. Mas pela questão formal, cabe à escola, enquanto agente oficial, promover o letramento desses estudantes.

A esse respeito, Kleiman (1989) argumenta:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman, 1989, p.20).

Já para Rojo (2009)

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita, dentre elas, as práticas escolares [...] É possível não ser escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim letrado de certa maneira. (Rojo, 2009, p. 29)

Essas observações servem para chamar a atenção quanto ao termo *letramento*. Para Rojo (2009), na década de 1980, os termos *alfabetismo* e *letramento*, no singular, tinham basicamente o mesmo significado. Muitas vezes usados como sinônimos. Soares (2003, p. 41) chega a afirmar que "o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que o termo alfabetismo [...] tem o mesmo sentido de *literacy*". O que não se configura já que o termo *literacy* tem um sentido mais abrangente. Rojo (2009) aponta para uma diferença significativa entre os termos:

O alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências individuais (cognitivas e linguísticas) escolares de valorização de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva

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

Essa visão de letramento também é ampliada pelos trabalhos de Street (1984), quando propõe os estudos do letramento em seus aspectos sociais, enfatizando os letramentos como autônomos e ideológicos. Para Street (1993, *apud* Rojo, 2009, p. 99), o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Nessa linha, a leitura e a escrita seriam aprendidas gradualmente pelo estudante no espaço escolar. Ao contrário dessa visão, o enfoque ideológico defendido por Street (1993, p. 7) “vê as práticas de letramento como indissociavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Dessa forma, o conceito de letramento está diretamente ligado às práticas sociais e atravessado por ideologias.

Nessa esteira, os letramentos relacionam-se aos conhecimentos acumulados socialmente, diferente daqueles defendidos pela escola. Ainda em relação aos letramentos, Soares (1998) faz uma distinção bastante significativa em relação à questão. A autora aponta, baseando-se em Street (1984), uma versão fraca e uma versão forte. Para a autora, a versão fraca estaria diretamente ligada ao conceito autônomo de Street, qual seja, esse enfoque estaria ligado a um processo de educação (neo)liberal, nesse sentido, o letramento estaria ligado ao conservadorismo, à manutenção e adaptação do uso da escrita que atenda a interesses sociais. Já numa visão forte, a escrita estaria ligada à valorização crítica e ideológica dos letramentos, com enfoque mais revolucionário, numa versão mais freiriana de alfabetização que aponta para a construção de identidades e valorização das culturas com menos poder socialmente e localmente.

Contudo, devido às constantes mudanças pelas quais a sociedade passou ao longo do tempo, sobretudo no que diz respeito ao avanço das tecnologias e meios digitais de comunicação, observou-se a necessidade de adotar o termo multiletramentos, em um movimento que percebemos como uma mudança não apenas terminológica, mas de ordem teórica. Essa mudança de perspectiva reflete

uma evolução na forma como entendemos a leitura e a escrita na sociedade contemporânea. Nesse universo, entendemos que os multiletramentos ampliam a noção de letramento para incluir diferentes formas de comunicação e representação. Isso abrange não apenas a leitura e a escrita em textos escritos, mas também em multimídia, imagens, vídeos e outros formatos digitais.

A seguir, exploramos a noção de multiletramentos na sala de aula.

1.2 Os multiletramentos

A questão da escrita na escola tem sido uma preocupação de professores e professoras cotidianamente. Como desenvolver a competência e proficiência da escrita nos estudantes a partir do ensino fundamental? Como produzir, a partir dos recursos que a língua oferece, textos contextualizados, principalmente, com o advento das novas tecnologias?

Os PCNS (1998) apontam para a escola como principal agência de letramento, devendo enquanto tal:

[...] desenvolver os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de competências no sentido de tornar-se capaz de interpretar textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (Brasil, 1999, p. 19)

Isso leva, naturalmente, à questão do letramento, afinal, o que é ser letrado? Que letramento defende a escola? Nesse sentido, vale refletir sobre os conhecimentos historicamente construídos pelas instituições de ensino. Parece pertinente pensar que os conhecimentos trabalhados visaram sempre, como um de seus fundamentos, uma pedagogia que simplesmente busca o mero letramento alfabético, desconectado das relações sociais e embates socioculturais e históricos que se dão. Em outras palavras, um letramento bancário, no dizer de Freire (2009), ou como aponta Street (1993, p. 5), visto no seu enfoque autônomo, “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social.”. Assim, a leitura e a escrita levariam o estudante a desenvolver tão somente habilidades nos níveis de alfabetismo, ou seja, apenas

passando de estágios de aprendizagem sem qualquer preocupação com os contextos sociais. Ao contrário dessa visão, Street (1993) aponta para o modelo ideológico, no qual as aprendizagens são mais significativas. Em relação a isso, o autor aponta que: as práticas de letramento estão “indissolivelmente ligadas às estruturas de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993, p. 7). Rojo (2009), corroborando com essa posição acerca do letramento ideológico, defende um letramento crítico, para a autora

[...] hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (Rojo, 2009, p.112)

Ainda para Rojo (2009):

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo não isento de conflitos, polifônicos em termos bakhtinianos, os textos, enunciados, discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, dos quais é guardião, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra hegemônicas, para translocalizar lutas locais [...]. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. (Rojo, 2009, p.115)

Nesse sentido, a escola precisa abrir espaços e valorizar a cultura do povo, dar voz e vez a outras línguas e à diversidade cultural, social e histórica. Trabalhar com a escrita e a leitura na sala de aula nos dias atuais é muito mais do que apenas ensinar a ler e a escrever, é, como aponta Freire (1989, p. 13), entender que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; é discutir e trabalhar os letramentos múltiplos, é dar ênfase às práticas de leituras nas suas multimodalidades, nas múltiplas semioses, levar o estudante a produzir, compreender e responder a efeitos de sentido em diferentes contextos e mídias.

Trata-se, como nos aponta Rojo (2009), de

[...] garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever), para participar de tais práticas com proficiência, e consciência cidadã, é preciso também, que o aluno desenvolva certas **competências básicas**, para o trato com **as línguas**, as linguagens, as mídias e **as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (Rojó, 2009, p. 116 – grifos originais)

Diante disso, implementar uma educação que trabalhe os multiletramentos na escola não é somente discutir com os estudantes características dos textos enquanto multimodais, já que os gêneros de textos apresentam inúmeras combinações, arrumações, uso de desenhos, imagens, dentre outros recursos que sempre fizeram parte da produção textual, ainda mais agora na contemporaneidade com o surgimento e avanços das novas tecnologias, a partir das quais as produções textuais ganharam ainda mais recursos multissemióticos. O trabalho com multiletramentos deve contemplar a utilização desses recursos, desenvolvendo a criatividade e uma capacidade de olhar e analisar os textos que circulam cotidianamente.

O que se torna mais importante é que, com uma abordagem dessa natureza, os letramentos assumam olhares críticos. A escola deve preocupar-se menos com uma pedagogia conteudista e formal dos textos, e abordá-los de forma crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. A partir disso, e essa me parece uma grande conquista, é que os multiletramentos, a multiculturalidade, os letramentos sociais apontados por Street (1993), entrarão na escola definitivamente e as vozes silenciadas serão ouvidas, e, enfim, como bem nos lembra Freire (1987), serão extirpadas a educação bancária e as formas conteudistas para enfim, se promover a “dialogicidade” como essência de uma formação cidadã, a educação como “prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 57).

Conforme Rojo (2012, p. 12),

[...] a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi apresentada pela primeira vez em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio de Grupo de Nova Londres (doravante GNL), um grupo de pesquisadores do letramento que, reunidos em Nova Londres, introduziu o nome e a ideia de ‘uma pedagogia dos multiletramentos. (Rojó, 2012, p.12).

Para o grupo, a escola precisava ressignificar-se, tomar para si uma prática pedagógica que contemplasse os novos letramentos da sociedade contemporânea, que incluísse as novas tecnologias, bem como incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula, que desse conta, em um mundo globalizado, de discutir a intolerância tão comum ao mundo contemporâneo, bem como a questão da alteridade (Rojo, 2012). Formado em sua maioria por membros pertencentes a países em conflitos de toda a ordem, o GNL se fazia a pergunta: “o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão?” (Rojo, 2012, p. 12).

A partir da percepção de que a juventude, e não só ela, dispunha de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, e que isso iria exigir novos letramentos, que englobasse a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos, o grupo criou o termo *multiletramentos*. Rojo (2012, p. 13), aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica”.

Em linhas gerais, o conceito de multiletramentos reconhece que diferentes contextos culturais e sociais exigem habilidades variadas. As pessoas precisam ser capazes de interpretar e criar significados em diversas linguagens – visual, sonora, digital – além da linguagem verbal. Além disso, os multiletramentos também levam em consideração o contexto em que os indivíduos estão inseridos. A maneira como as pessoas se comunicam varia conforme seu ambiente cultural, suas experiências e as tecnologias disponíveis.

No campo educacional, considerar a perspectiva de multiletramentos implica que os currículos devem incluir o ensino de competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais e à interpretação de diferentes tipos de textos. Os educadores são incentivados a promover práticas que preparem os alunos para navegar em um mundo repleto de informações variadas e complexas. Além disso, o enfoque nos multiletramentos busca incluir diversas vozes e perspectivas, reconhecendo que o conhecimento não é homogêneo e que diferentes grupos sociais têm experiências únicas que devem ser respeitadas.

Como temos visto até aqui, a escola precisa abrir suas portas para uma nova forma de discutir ensino/aprendizagem. Apesar de manter um tradicionalismo e valorizar uma cultura mono, que atende apenas a uma parcela da sociedade, naturalmente aquela que tem acesso aos bens, a escola precisa incluir outras parcelas. Para tanto, o prefixo *multi* precisa ser definitivamente incluído em suas práticas. O multiculturalismo, os multiletramentos, as multissemióticas, não apenas nas questões textuais, nas suas formas multimodais por natureza, mas numa perspectiva que garanta às instituições de ensino que as diversas vozes que circulam e que são carregadas de cultura tenham espaço no espaço escolar.

As questões relativas à inclusão das camadas menos favorecidas socialmente não podem deixar de lado os sujeitos privados de liberdade enquanto pertencentes a uma camada social excluída dos bens e das riquezas. Também no espaço de privação de liberdade a educação precisa fazer sentido, ser contextualizada, atender a determinadas perspectivas. Os privados de liberdade, por conta de seu universo, de suas vivências de privações, de suas histórias de violência de toda a natureza provocada pelo sistema social e carcerário, precisam constar num modelo de educação que lhes sejam significativo, que tenha conexão com as histórias de vida desses homens, que lhes permitam refletir sobre suas vidas e sobre as perspectivas de futuro, já que é isso que o sistema alimenta, que sejam um dia reintegrados socialmente. É preciso uma pedagogia que ultrapasse os muros da sala de aula. Os multiletramentos, a cultura desses indivíduos, as aprendizagens adquiridas no cárcere, as variedades de uso da língua, as diversidades culturais devem ser levadas em consideração nos planejamentos das aulas para que, enfim, a educação nos ambientes privativos de liberdade faça sentido.

A seguir, exploramos a ideia do letramento social e crítico na sala de aula.

1.3O letramento social e crítico

O Brasil contava, em 2022, com uma taxa de analfabetismo pós-pandemia de 5,6 por cento de sua população, ou seja, 9,6 milhões de jovens entre 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas)³. Números alarmantes para servir de parâmetros à sociedade, aos governos e às mídias televisivas.

Esses dados indicam, para os analistas de plantão, um país com uma parcela significativa de pessoas “incapazes” de participar do desenvolvimento econômico e social, bem como de pessoas “iletradas”⁴ e com uma percepção cognitiva menor do que aquelas que têm um nível de escolaridade avançado. Consequentemente, para muitos analistas, essas pessoas que não sabem ler nem escrever são incapazes de entrar no mercado de trabalho, dentre outras práticas do mundo moderno, pois sem a educação formal oferecida pela escola esses indivíduos não se adaptam às exigências do mercado.

Nessa perspectiva, no pensamento de Street (2014), o desenvolvimento da alfabetização e dos letramentos possibilita mobilidade social, igualdade de condições de acesso aos bens de consumo, bem como participação na ordem social. Em relação a uma falsa ilusão de que o acesso ao mundo da escrita traria oportunidades de emprego e desenvolvimento social, o autor reflete: “[...] embora alguns indivíduos achem que frequentar programas de alfabetização leva a empregos que não conseguiria de outro modo, o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização” (Street, 2014, p. 34). Complementando, o estudioso nos lembra de que associar o analfabetismo ao desemprego é tão somente uma forma de desviar o debate da inoperância de criar

³ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 10 jun. 2024.

⁴ Aqui, vale salientar que, neste trabalho, consideramos e defendemos a concepção de que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’” (Tfouni, 1988, p. 18), ou seja, independentemente do grau de escolaridade ou mesmo da não escolarização dos sujeitos, esses trazem consigo letramentos, os quais dizem respeito aos “aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2010, p. 22).

emprego, atribuindo às pessoas não letradas pela escola a culpa pela não empregabilidade.

Street (2014) ainda chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, o letramento oferecido na escola não contempla as atividades que o trabalhador precisa exercer em sua vida social e essa exigência de uma educação formal funciona tão somente como uma forma de filtro e exclusão de determinadas categorias de trabalhadores.

Dentro dessa questão, vale uma pergunta: que letramento(s) a escola precisa abordar? A visão dominante tem sido a de que esse letramento deve envolver o domínio da escrita, da leitura e de habilidades no trato com números, em outras palavras, as habilidades treinadas na escola em sua tradição do letramento “neutro”, aquele que garante o acesso aos bens, ascensão social e empregabilidade.

Entretanto, ao contrário dessa visão, Street (2014) aponta para uma concepção de letramentos numa perspectiva ideológica, que se dá no embate social, que é, por assim dizer, valorizadora de aprendizagens significativas e multiculturais, além de amparada nos contextos sociais onde as práticas discursivas se dão, isto é, os letramentos sociais, que divergem do letramento “neutro”. Para o autor, essa perspectiva

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (Street, 2003a, p. 77)

Os letramentos sociais defendidos por Street (2014) apontam para o reconhecimento da multiplicidade de práticas letradas, contrastando com uma visão de letramento único, como forma de inclusão e desnudamento das relações de poder que determinadas camadas sociais exercem umas sobre as outras.

Na perspectiva dos letramentos sociais, há uma diversidade de culturas e multiletramentos que precisam ser considerados pela escola e utilizados como forma

de inserir os diversos letramentos que circundam a sociedade. A escola precisa discutir os aspectos ideológicos e de poder que determinam as aprendizagens e excluem parte significativa da sociedade dos bens acumulados historicamente, direcionando de maneira disfarçada a determinados grupos.

Dentro de uma escola situada em unidade prisional, por exemplo, com estudantes adultos e idosos privados de liberdade, não há lugar para uma prática de letramento que não seja numa perspectiva dos letramentos sociais e ideológicos. Street (2014, p. 97) defende a necessidade de se considerar a natureza social e ideológica do letramento ideológico, o qual “para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado”, ou seja, “o letramento varia de um contexto para o outro, de uma cultura para a outra e da mesma maneira, então, variam os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições” (Street, 2003a, p. 77).

Dessa maneira, o letramento ideológico no contexto prisional é uma abordagem fundamental para promover a inclusão social e a reflexão crítica entre os estudantes que se encontram em instituições prisionais. Sua implementação nos espaços de cárcere pode promover: (i) consciência crítica, (ii) empoderamento, (iii) reflexão sobre identidade, (iv) desenvolvimento de habilidades linguísticas, (v) integração com temas sociais, (vi) criação de espaços de diálogo, (vii) produção textual crítica e (viii) apoio à reintegração social, conforme explanamos a seguir.

(i) Conscientização crítica: o letramento ideológico envolve a capacidade de entender e analisar discursos, contextos sociais e as relações de poder presentes na sociedade. O letramento crítico, portanto, capacita os alunos a analisar, questionar e interpretar informações de maneira mais profunda. Isso é fundamental em um ambiente onde muitos podem ter uma visão limitada sobre o mundo exterior. Para os estudantes em contexto prisional, isso pode ajudá-los a compreender as desigualdades e injustiças que enfrentam, promovendo uma visão crítica sobre suas realidades.

(ii) Empoderamento: ao desenvolver habilidades de leitura e escrita com foco na ideologia, os alunos podem se sentir mais empoderados para expressar suas opiniões e experiências. Incentivar os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e a realidade social que os cerca ajuda na construção de uma consciência crítica. Isso é crucial em um ambiente onde muitas vezes suas vozes são silenciadas.

(iii) Reflexão sobre identidade: o letramento ideológico permite que os estudantes reflitam sobre sua identidade, suas escolhas e o impacto das circunstâncias sociais em suas vidas. Essa reflexão pode ser um passo importante para a transformação pessoal.

(iv) Desenvolvimento de habilidades linguísticas: trabalhar com textos que abordam questões sociais, políticas e culturais ajuda os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de comunicação, essenciais para sua reintegração à sociedade após o cumprimento da pena. Ensinar os alunos a buscar e avaliar informações de forma crítica é, portanto, vital. Isso não apenas melhora suas habilidades de leitura e escrita, mas também os prepara para se tornarem consumidores mais conscientes de informação assim que saírem do sistema prisional.

(v) Integração com temas sociais: o letramento ideológico pode ser integrado ao estudo de temas sociais relevantes, como racismo, violência, direitos humanos e justiça social. Isso não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda os alunos a se conectarem com questões que afetam diretamente suas vidas.

(vi) Criação de espaços de diálogo: promover discussões em grupo sobre textos e temas ideológicos cria um espaço seguro onde os alunos podem compartilhar suas opiniões e experiências. Isso fortalece a construção de comunidade entre eles.

(vii) Produção textual crítica: Incentivar a produção de textos críticos (como ensaios, cartas ou relatos) sobre suas vivências e reflexões ajuda os alunos a articularem seus pensamentos de maneira mais clara e estruturada. O letramento crítico também pode ajudar os alunos a expressarem suas emoções e experiências através da escrita, o que pode ser terapêutico e catalisador para mudanças internas.

(viii) Apoio à reintegração social: o letramento ideológico pode facilitar a reinserção social dos estudantes ao prepará-los para enfrentar desafios externos relacionados à discriminação e estigmas associados ao encarceramento. Logo, desenvolver habilidades críticas pode preparar os discentes privados de liberdade para enfrentar os desafios no mercado de trabalho, por exemplo, e na vida cotidiana com uma mentalidade mais crítica e reflexiva.

Diante disso, observa-se que implementar o letramento ideológico e crítico em ambientes prisionais requer sensibilidade e compreensão das particularidades desse contexto. É importante que as atividades sejam adaptadas às necessidades dos

alunos, respeitando sua história e promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor.

Nesse âmbito, é preciso, mais do que em qualquer outro espaço de aprendizagem, discutir os aspectos dos multiletramentos, dar lugar a uma discussão que envolva as várias culturas, as várias histórias de vida, as privações, as agruras do sujeito privado de liberdade. É preciso que as práticas de linguagens vivenciadas em escola do sistema prisional valorizem e priorizem aquelas contextualizadas, envolvidas diretamente com a multiculturalidade do estudante adulto e privado de liberdade.

Nessa esteira, os textos trabalhados em sala devem fazer sentido para esse estudante, as práticas de letramento devem estar diretamente relacionadas com a vida e o contexto no qual se encontram esses apenados, colocados em ambientes inóspitos e convivendo cotidianamente com situações de violência das mais diversas ordens. É preciso dar voz a esse sujeito no sentido de que se perceba como cidadão, privado momentaneamente de alguns direitos, mas não de todos. A educação deve funcionar como instrumento de transformação na vida desse sujeito no sentido de poder voltar ao convívio familiar e social e, nessa ordem, a educação não pode ser neutra, mas engajada nessa mudança.

Num ambiente caracterizado por uma população heterogênea como a prisional, com indivíduos oriundos de lugares diversos, com faixas etárias diferentes, com conhecimentos, vivências, culturas diferentes, a escola precisa valorizar esses elementos e priorizar uma educação para a transformação, utilizá-los como forma de criar aprendizagens significativas e multiletradas em uma visão crítica e ideológica como apontada por Street (2014).

Desse modo, o trabalho em sala com o estudante privado de liberdade deve explorar os multiletramentos adquiridos na vida dentro e fora do cárcere. Não se pode negar o trabalho com o desenvolvimento de competências relacionadas à escrita e à leitura de textos, mas que os esses façam sentido para os discentes. Não se pode pensar, por exemplo, em apresentar determinados gêneros textuais que não tenham utilidade na vida no cárcere e na vida além dos muros escolares. É necessário trabalhar gêneros textuais que façam sentido para o público presente no chão da sala de aula, sobretudo aquele situado em contexto de cárcere. Cartas, relatos de vida, pichos, *tatoo*, alvarás e tantos outros gêneros que circulam na cadeia podem e devem

ser usados como forma de desenvolver a competência linguística desses estudantes, mas essa competência deve ser buscada de forma crítica e reflexiva.

Assim, mais do que se falar em educação formal dentro das escolas das unidades prisionais, deve-se falar em letramentos como prática social e ideológica, valorizando os multiletramentos e buscando um letramento engajado, comprometido com a transformação desses indivíduos e sua posterior reintegração social.

No capítulo a seguir, contextualizamos a EJAI, trazendo seu histórico, as bases legais que lhe fundamenta, bem como os princípios teóricos e pedagógicos para a prática dos multiletramentos com estudantes privados de liberdade.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, explorando, inicialmente, o histórico de surgimento e evolução dessa modalidade de ensino, bem como as bases legais que lhe fundamenta. Em seguida, versamos sobre os princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a leitura e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos para estudantes dessa modalidade de ensino.

2.1 Histórico e bases legais da EJA: um breve panorama

Ao lançar olhares para a história da educação do Brasil, é possível notar que é a partir da década de 1970 que a preocupação com a erradicação do analfabetismo se fez mais presente, e que o governo militar começou a buscar alternativas no sentido de alfabetizar o povo como forma de diminuir o desemprego e a miséria que assolavam o país, como se a educação sozinha, pudesse resolver as desigualdades sociais. As saídas para esses problemas estariam em projetos de alfabetização para erradicar o analfabetismo, diretamente responsável pela miséria e exclusão social e econômica da classe trabalhadora.

A esse respeito, Gadotti (1995) contrapõe:

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater as causas [...]. A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação de vida do aluno trabalhador. (Gadotti, 1995, p. 71)

Visando retirar o país da miséria e da escassez de mão de obra, restaria ao Estado alfabetizar o povo para que o crescimento econômico pudesse se concretizar. Na verdade, essa política apenas disfarçava a inoperância dos governos de plantão em lidar com questões sociais tão profundas.

É a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Básica como um direito de todos é regulamentada. Ainda não havia, nesse momento, preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, que só veio a ser pensada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96). Em seus artigos 37 e 38, trata-se da EJA como modalidade de ensino em suas etapas no ensino fundamental e médio. Os parágrafos 1º e 2º do art. 37 apontam para o oferecimento de educação aos jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudo na idade regular, bem como o estímulo ao acesso do aluno trabalhador à escola como forma de ampliar sua escolaridade.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal procuram, por meio de regulamentações, garantir a todo cidadão e cidadã, independentemente de idade, uma educação de qualidade e adequada a sua realidade. Vale salientar que, embora a Educação de Jovens e Adultos só tenha entrado em regulamentação a partir da Constituição Federal, em 1988, e da LDB, em 1996, na década de 1960 a educação popular como educação emancipadora já era apresentada pelos movimentos sociais, conduzida principalmente por Paulo Freire, como preocupação de alfabetizar Jovens e Adultos. Já a partir de 1970, contrapondo-se à pedagogia freireana, o regime militar implementou o MOBRAL (Movimento brasileiro de alfabetização).

Há, na história da educação de jovens e adultos no país, preocupações voltadas a essa modalidade de ensino. A partir dos anos 1940, a ampliação do ensino elementar já se constituía como bandeira política. Em 1942, cria-se o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e, em 1947, a Companhia de Educação de Jovens e Adultos (CEAA). Em 1952, a Campanha de Educação Rural (CNER) toma forma e, em 1958, passamos a presenciar o surgimento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Todos esses movimentos sociais com a atenção voltada ao ensino de jovens e adultos.

Paiva (2003) aponta a CEAA como de tendência marcadamente ruralista e liberal, tendo como fundamento o combate às “ideologias estranhas”. Dentro dessa visão, os analfabetos eram presas fáceis e precisavam ser alfabetizados para que pudessem fazer parte do crescimento do país, não ficando à margem. Somente assim, haveria como incluí-los no processo de profissionalização, bem como no cumprimento

das dimensões cívicas, social e de difusão cultural, considerando que, sem alfabetização, esses cidadãos seriam incapazes de refletirem.

Em 1957, por conta de diversos problemas enfrentados, tais como: redução de recursos, falta de professores, alta taxa de evasão, atraso de salários de professores, inadequação do currículo, dentre outros aspectos, o programa CEAA termina. Entretanto, ainda que com as dificuldades apontadas, o CEAA deixou ensinamentos que foram posteriormente dando origem a outros movimentos de alfabetização de adultos, inclusive, ajudou a desconstruir o preconceito contra os analfabetos, que foram paulatinamente reduzindo. Surgem, a partir daí, os movimentos coordenados por Paulo Freire, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) (PAIVA, 2003). Esses movimentos, ao contrário da visão anterior, com base conservadora e funcional, apontam para uma formação mais crítica à ordem vigente. Essa visão de educação como prática emancipadora e crítica defendida por Freire sofre revés com o golpe militar de 1964, quando passa a ser perseguido e é extinto, dando lugar novamente ao modelo conservador e funcionalista, quando é criado, como já apontado anteriormente, o MOBRAL, em 1967.

Para Paiva (2003, p, 346), o MOBRAL se constitui numa “forma de ampliar, junto às camadas populares, as bases sociais de legitimidade do regimento no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5”.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido relegada a uma posição marginalizada. Poucos recursos e investimentos, falta de políticas públicas mais eficazes que contemplem essa modalidade, lacuna na formação de professores são alguns dos entraves a serem ainda superados.

Vieira (2004) aponta para Freire como o percussor da EJA no Brasil, inclusive, com a mudança de paradigma no ensino, partindo-se de um processo de decodificação acrítica do método silábico, para uma leitura crítica de mundo. Ainda segundo Vieira (2004, p. 27), “o ensino supletivo implantado em 1971 foi um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Como política de governo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implanta os centros de Ensino Supletivo (CES) como forma de atender a todos que desejassem concluir os estudos fora da idade regulamentar, como também redefiniu as funções do ensino supletivo, estabelecendo diretrizes para essa modalidade.

Muitos avanços já foram conseguidos em relação à EJA, no entanto, há muito ainda por fazer. É preciso que os órgãos envolvidos com educação empreendam esforços no sentido de dotar a EJA de uma legislação própria, entendendo a grandeza dessa modalidade de ensino. Diante disso, é fulcral formar professores com habilidade e competências específicas voltadas ao trabalho com jovens, adultos e idosos, bem como valorizar os espaços de aprendizagem desse público; investir maciçamente, inclusive produzindo material de apoio que contemple as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, que atendam aos anseios da diversidade vivenciada nos espaços de aprendizagem e, principalmente, que os discentes possam sonhar com dias melhores; que se saia do discurso para a inclusão no mercado bem como garantia de acesso aos bens produzidos socialmente. Que a partir dessa escolarização o estudante da EJA se sinta habilitado a entrar no mercado de trabalho e desenvolver sua autonomia.

2.2 Princípios teórico-pedagógicos na EJA: algumas considerações

Ao lidar com a EJA é preciso que a escola e o professor compreendam o estudante dessa modalidade com suas peculiaridades. Esse público traz consigo uma carga de conhecimentos acumulados por sua vivência, bem como é, normalmente, um discente trabalhador e que volta à escola em busca de objetivos, quer seja por exigência do emprego ou por querer ampliar seus conhecimentos. Assim, para esse aprendiz, mais do que qualquer outro, a aprendizagem deve ser significativa.

Nessa perspectiva, a escola precisa, junto com os professores, reorganizar o currículo, bem como os espaços e tempo escolar para atendê-lo. Esse sujeito que adentra a escola, normalmente, vem de uma longa jornada de trabalho bem como de um dia estressante, passado, em boa parte, no transporte público. Para ele ou ela, o ensino tem que ter um atrativo diferenciado ou uma significação importante para a sua vida. Os professores envolvidos com essa modalidade de ensino devem estar preparados para atender aos anseios desse estudante em relação ao espaço escolar. Para tanto, o docente deve ser formado no sentido de ser capaz de dinamizar a aula, de despertar o interesse do estudante pelo processo de aprendizagem.

Assim, partindo das práticas e da vivência do estudante adulto e idoso, a aula deve ter significação. Essa tem que ser contextualizada, diferenciada, passível de reflexão por parte do estudante, que envolva a todos, possibilitando interações diversas. Os conteúdos escolares, aqueles que a escola selecionou e faz parte de uma gama de conhecimentos científicos a serem apropriados, deve dialogar com o conhecimento de mundo que o estudante tem. Cidadania, direitos humanos, inclusão, respeito, solidariedade, dentre outros aspectos, devem fazer parte das atividades empreendidas em sala de aula, e ainda por cima, o contexto no qual a escola está inserida.

A formação a ser oferecida a esse estudante deve primar por uma formação humana, crítica e responsiva aos embates sociais nos quais está constantemente envolvido. É preciso que, em sala, problemas que envolvem o cotidiano dos alunos sejam colocados em pauta. Desemprego, fome, violência, discriminação, machismo, violência contra a mulher e outras questões relacionadas ao cotidiano precisam ser objeto de discussão, inclusive, provocando os aprendizes a posicionarem-se criticamente. Essa deve ser a pedagogia que inclua o estudante. O mundo do trabalho e a valorização do trabalhador enquanto agente produtor de riquezas deve também fazer parte das discussões em sala, como forma de fazer os alunos se sentir incluído.

Pensar uma pedagogia que contemple as expectativas do estudante EJAII requer que, além do processo de alfabetização, no sentido de aprender a ler e escrever, venha também aprender a ler e a escrever o mundo que o circunda. A escola envolvida com o trabalho com jovens, adultos e idosos deve permear sua prática para desenvolver aspectos éticos voltados à convivência em sociedade. Sanches (2005, p. 15) chama a atenção para o aspecto da inclusão no ambiente escolar: “a educação inclusiva é, antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa em consequência de sua dificuldade de aprendizagem”.

Isso suscita a questão da heterogeneidade em salas de EJAII, por conta, principalmente, da longa ausência do estudante do espaço escolar. Em uma unidade localizada em espaço prisional, com estudantes privados de liberdade, essas diferenças se fazem ainda mais sentidas. Cabe ao professor, dentro de turmas EJAII, atentar-se para toda e qualquer atitude discriminatória e agir no sentido de coibir tais práticas.

Dessa forma, pensar em inclusão no ensino de jovens, adultos e idosos é, principalmente, pensar no ser social. Os princípios que regem a educação hoje devem ser pautados na criação de uma sociedade democrática, na qual os valores relacionados à justiça, ao respeito pelo outro e pelas diferenças, pela equidade, pela integração e pelo acolhimento de todos seja bandeira a ser levantada pela escola e pelos professores e professoras (Sanches; Teodoro, 2006). Tudo isso envolve uma escola aberta a todos, respeitando as diferenças, se opondo à visão meritocrática, conservadora e excludente àqueles que não atingem os objetivos traçados pela escola com uma educação tradicional.

Para Carneiro (2012, p. 83), “a concepção de escola inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade e acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa”. Nesse mesmo pensamento, Freitas (2011, p. 43), aponta: “a educação inclusiva contribuirá para demolir os discursos excludentes em relação às diferenças”.

Nesse sentido, não se pode esquecer Freire (1996), quando afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E que intervenção pode existir se o professor insistir no ensino descontextualizado e desconectado da realidade social? Se continuar perguntando ao estudante quem é o sujeito da oração ou se a oração é subordinada ou coordenada? Sem que com isso se discutam questões mais importantes para o estudante, especialmente aquele privado de liberdade de direitos e submetido a um ambiente miserável e castrador da dignidade humana.

A seguir, discutimos sobre a perspectiva dos multiletramentos em turmas da EJAI.

2.3 Multiletramentos em turmas da EJA

Inegavelmente, não se pode falar em multiletramentos sem mencionar também a multimodalidade. A era das tecnologias ampliou consideravelmente o conceito de multimodalidade, embora, para Kress (2003, p. 5), todo texto e toda “a comunicação é sempre multimodal”. Também, como afirma Dionísio (2011):

[...] os gêneros textuais falados ou escritos são também multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações. (Dionísio, 2011, p. 131)

Ainda em relação à multimodalidade, Bezerra (2002, p. 38) afirma: “quando atribuímos ao gênero o traço de multimodalidade, reconhecemos que, no texto, outros recursos além da linguagem verbal foram utilizados para produzir sentido”. O que se conclui a partir dos autores é que os textos sempre foram multimodais, ou seja, há sempre mais de um recurso nas suas construções. Entretanto, com o advento das novas tecnologias, o tratamento do texto por meio das multisseioses tornou ainda mais amplas as possibilidades de produção e leitura. Figuras, imagens, sons, novos *layouts* tornaram os textos mais interativos, exigindo, assim, novas formas de leitura e interpretação.

Desse modo, passou-se a exigir do leitor/ouvinte novas competências e letramentos para interagir com essas novas apresentações dos textos. Dessa forma, cabe à escola, nos dias atuais, rever suas práticas pedagógicas, ensinando o estudante a lidar com a comunicação nesse novo mundo.

Embora saibamos que boa parte dos nossos estudantes lidam naturalmente com esse universo tecnológico, a escola precisa interferir, já que é o espaço significativo de aprendizagem, no sentido de dotar os estudantes com essas novas formas de interação, inclusive, trazendo para a discussão os aspectos éticos e estéticos dessa relação com os novos textos e suas múltiplas semioses. Essas novas possibilidades no trabalho com os textos e suas múltiplas formas de apresentação trouxe mais uma preocupação aos professores, qual seja: utilizar os novos recursos

tecnológicos em sua vivência cotidiana em sala de aula. Há, assim, uma preocupação com os multiletramentos. Para Lemke (2000):

[...] multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes das existências de tais aspectos. O que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são formatados, quais seus valores e limitações. (Lemke, 2000, p.269)

Vale ressaltar aqui que, quando se fala em multiletramentos, além dos fatores ligados às multisseioses e multimodalidades utilizadas no uso das novas tecnologias, isso não isola o conceito do termo, é preciso que se atente também para as práticas sociais envolvidas em todo o processo de produção e recepção dos textos que circulam. Como lembra Rojo (2009):

[...] o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e ambíguo, pois envolve, além da questão da multisseiose ou multimodalidades das mídias digitais que lhe deram origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas de sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (Rojo, 2009, p.108-9)

Como tem sido apontado até aqui, os multiletramentos abarcam muito mais do que apenas as questões relacionadas às formas como os textos aparecem contemporaneamente e suas variadas semioses, mas envolvem também questões culturais, sociais, históricas, ideológicas e discursivas. Os multiletramentos envolvem letramentos críticos e apontam para a multiplicidade cultural de sociedades menos valorizadas.

Dentro de um contexto de multiletramentos dessa natureza, como se dão as questões em turmas de EJA? Os letramentos sociais apontados por Street (2014) ganham mais sentido quando se trabalha com estudantes adultos e idosos. Numa perspectiva de multiletramentos que inclui os letramentos sociais, esse estudante que chega à escola traz consigo uma diversidade de conhecimentos e vivências culturais que fogem a uma abordagem conteudista e tradicional implantada secularmente no espaço escolar. Vale a pergunta: como a escola trabalha esses conhecimentos?

Os estudantes que formam a EJA são, em sua maioria, adultos e idosos que, por algum motivo, abandonaram a escola e que, em algum momento, voltam aos bancos escolares. São cidadãos e cidadãs que trazem histórias de vida e de conhecimentos, e esses conhecimentos são simplesmente colocados de lado na prática de educação formal. É preciso que a escola se abra a essa multiplicidade de conhecimentos e letramentos, passando a explorar em suas práticas as vivências acumuladas por esses estudantes.

Dentro de uma perspectiva ideológica e crítica de letramentos, a escola deve atender a essa diversidade, apostando sempre em ajustar-se a esse público tão heterogêneo. Assim, promover uma pedagogia que resgate essas histórias de vida, a cultura, os conhecimentos desse estudante no sentido de tornar o espaço escolar num lugar que faça sentido e mostre que valeu a pena retomar os estudos.

Nesse contexto, as aulas, especialmente as de português, mas não somente, devem apostar na seleção de gêneros discursivos que façam parte das vivências e culturas desses estudantes. O processo de ensino aprendizagem deve pautar-se na exploração de temas e textos que tenham significação para aquela turma, para o nível de dificuldade que se queira trabalhar.

O professor comprometido com os multiletramentos, deve buscar, no universo de textos que circulam socialmente, aqueles que atendam ao interesse desse estudante, quer esses textos sejam orais e/ou escritos, devem ser escolhidos de forma consciente pelo professor no trabalho em sala de aula.

Se se quer fazer com que o estudante desenvolva as competências de escrita e atenda também ao letramento dito escolar, a seleção de textos deve partir daqueles gêneros que o estudante já domina: lendas, parlendas, receitas, lista de compras, relatos pessoais, e demais gêneros que circulam no ambiente social no qual o estudante está envolvido. Não se pode, a pretexto de atender a objetivos conteudistas da escola, utilizar gêneros de textos que não tenham significado para esse estudante. Como bem nos lembra Rojo (2009), “nada em educação é neutro”. Portanto, cabe ao professor, de maneira consciente e comprometida, utilizar gêneros de textos que dialoguem com o estudante e com suas histórias. Esses saberes devem servir como instrumentos na prática para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Portanto, integrar os multiletramentos na EJA é uma forma poderosa de valorizar a

diversidade cultural dos alunos e promover um aprendizado relevante e conectado com suas realidades.

No capítulo a seguir, exploramos a caracterização do ensino em contexto prisional no Brasil.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PRISIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos um panorama sobre a educação em contexto prisional no Brasil, explorando, inicialmente, as bases legais que lhe fundamenta e suas características. Em seguida, versamos sobre os princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a leitura e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos para estudantes privados de liberdade.

3.1 Bases legais e características da educação prisional: um breve panorama

Discutir a educação no sistema prisional brasileiro requer que se discutam alguns pontos cruciais: a falta de estrutura propícia ao ensino, bem como o desestímulo do estudante que adentra a escola nesse sistema. Vale salientar que a educação é vista, inclusive pelo poder público, como uma alternativa para a reintegração do sujeito na sociedade. A educação no sistema prisional é garantida pela Constituição Federal (1988), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), que garante aos apenados, bem como aos demais estudantes, o direito à Educação Básica.

No que concerne às turmas de EJA, a partir da resolução nº 02 de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, foram elaboradas as diretrizes para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no sistema prisional do país. Essa resolução vem se somar às tentativas de reintegrar os sujeitos infratores à sociedade e a educação se torna instrumento indispensável a esse processo, qual seja: o de estimular atividades de aprendizagens no sentido de incluir a todos e todas, especialmente os sujeitos privados de liberdade e excluídos socialmente.

Vale observar que ações dessa natureza têm respaldo em acordos internacionais objetivando preservar os direitos humanos desses indivíduos. A modalidade EJA, direcionada ao público de adultos e idosos que não concluíram seus estudos na idade adequada, adquire, dentro do sistema prisional, uma função reparadora por conta do Estado que, por muito tempo, relegou esses sujeitos ao esquecimento, permitindo, assim, que o mundo do crime os selecionasse às suas

fileiras. Os jovens periféricos, pretos e pobres formam a maioria da massa que superlota os cárceres no Brasil. Embora se entenda, coadunando com Althusser (1970), que a escola funciona como instrumento de dominação do Estado, políticas públicas de inclusão dessa massa de homens excluídos socialmente devem ser sempre bem-vindas.

O estudante da EJAI prisional tem, assim, a possibilidade de concluir o ensino básico e remir sua pena por meio da frequência à escola na proporção de 1/3, ou seja, para cada 03 dias de efetivo comparecimento à escola, reduzir um dia de seus dias no cárcere. Esse direito é garantido pela Lei nº 12.433/2011. Nessa esteira, a educação direcionada a jovens, adultos e idosos adquire uma função reparadora por parte do Estado àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada. Para os privados de liberdade essa redenção ganha ainda mais significação.

Apesar dos entraves do cárcere, tanto para os professores quanto para os estudantes, o oferecimento da educação formal nesse espaço possibilita um passo essencial na reconquista da dignidade do sujeito privado de liberdade. Se a cadeia cria o castigo, a opressão, a subserviência; a escola liberta, inclui e tenta devolver à sociedade um ser humano melhor do que aquele que adentrou no sistema prisional.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes, Lourenço e Onofre (2011) chamam a atenção para questões relacionadas ao espaço físico. Entretanto, há outros aspectos a serem levados como empecilhos para a concretização da educação no cárcere: doenças, falta de material didático adequado, nenhum ou pouco acesso às mídias, falta de livros atualizados, inexistência de biblioteca, estudantes desmotivados pelas mais diversas razões. Somados a esses aspectos, a grande rotatividade de estudantes, proporcionada pela mudança de regime, bem como infrações cometidas no sistema que força transferências para outras unidades prisionais. Esses problemas influem significativamente no oferecimento de uma educação de qualidade e transformadora direcionada a esses estudantes, uma educação que possibilite ao privado de liberdade uma retomada de sua vida além do cárcere.

A educação para os privados de liberdade no Estado de Pernambuco segue as resoluções em nível federal, chamando sempre a atenção que a Educação na EJAI prisional deve ter como meta: reinserir o sujeito privado de liberdade ao meio social.

De acordo com a resolução estadual CEE/PE, nº 02/2004, a escola voltada à educação prisional deve favorecer a aquisição de conhecimentos como mecanismo eficaz no processo de ressocialização. Vale ressaltar aqui que o citado documento não oferece subsídios teóricos para que essa educação se concretize, apresentando tão somente, de forma vaga, a inserção social e o mundo do trabalho como objetivos a serem atingidos por essa educação oferecida.

Em Pernambuco, o Plano Estadual de Educação para os privados de liberdade aponta para o cumprimento das metas no quadriênio 2021/2024 (Pernambuco, 2021, p. 7). Esse plano apresenta algumas dessas metas a serem atingidas, dentre as quais destacamos a preocupação no processo de reintegração social, bem como a elevação da escolaridade, associando ao mundo do trabalho. Percebe-se, nesses documentos, uma preocupação puramente com o mundo do trabalho como se fosse fácil a reintegração dos apenados nesse universo.

A esse respeito, vale uma reflexão acerca do que levanta Bourdieu (1988) quando questiona o retorno obtido pelos estudantes com os títulos oriundos da educação escolar. Há, entre a concepção apontada pelo Estado nos documentos oficiais e a realidade vivida pelo privado de liberdade quando posto em liberdade, uma grande e significativa diferença entre teoria e prática. Ao deixar o sistema prisional, o sujeito que passou pelo cárcere carrega a pecha de ex-presidiário que o acompanhará, dificultando tal reintegração propalada pelo Estado. O Estado aponta para essa educação formal na perspectiva de (re)construção da cidadania (Pernambuco, 2021, p. 9). Entretanto, com poucas perspectivas de inserção social e o oferecimento de oportunidades concretas em sua reintegração, o sujeito privado de liberdade, quando em estado de liberdade, encontra portas fechadas para a sua reintegração e acaba por entrar novamente no mundo do crime e voltando à sua condição anterior.

Apesar das diretrizes e normativas que preveem educação de qualidade para os estudantes privados de liberdade em escola inserida no contexto prisional, na prática, o que se observa é a grande dificuldade enfrentada por docentes e estudantes na concretização de um processo de ensino e aprendizagem significativo frente às inúmeras defasagens do sistema.

O cotidiano nas escolas prisionais impõe àqueles que trabalham nesse modelo de escola situações que fogem à sua formação. Como apontado anteriormente, a falta

de estrutura é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes e pelos que formam as escolas prisionais. Falta de material didático, livros atualizados, pessoal de apoio pedagógico são outras dificuldades. Somados a isso, pode-se apontar o desestímulo do estudante que adentra a sala de aula. Desde as dificuldades de concentração, por se encontrarem em situações de vulnerabilidade, até os seus famosos “castelos”⁵, ausência da família e de apoios de outra natureza, fazem com que estes estudantes tenham pouca concentração e pouco interesse nas formas convencionais de aprendizagem.

Por conta desses fatores, talvez, a evasão e ausência dos estudantes sejam tão comuns em sala de aula. Ademais, é comum que estudantes sejam transferidos para outras unidades prisionais por outros crimes que tenham cometido ou por cometerem transgressões no sistema, o que, ocasionalmente, os levam a serem punidos de alguma forma; quando não são transferidos, são levados aos castigos, onde são submetidos a punições físicas e emocionais, nos famosos “poços”⁶. Tais castigos são normalmente feitos por outros detentos, tratados como “chaveiros”⁷. Essas situações, sem sombra de dúvidas, influenciam na qualidade da aprendizagem, bem como na autoestima desse estudante, ocasionando, muitas vezes, sua desistência, o que mexe sobremaneira com o trabalho desenvolvido em sala pelo docente.

Corroborando os fatos apontados acima, basta uma busca no SIEPE (Sistema Integrado de Educação de Pernambuco) que, facilmente, perceber-se-á que, no primeiro semestre de 2023, o número de estudantes matriculados na escola do sistema prisional declinou de 428 estudantes para apenas 191 no segundo semestre do mesmo ano.

Diante disso, como o professor lotado em escola prisional encara a difícil tarefa de ministrar aulas a pessoas privadas de liberdade com histórias tão diferentes de vida? É evidente que trabalhar com estudantes adultos privados de liberdade é muito diferente da prática em escolas tidas como regulares, convencionais. Assim, como encarar os estudantes em um sistema insalubre e perigoso que é o sistema prisional, especialmente o brasileiro? Como manter a crença de que é possível transformar

⁵ Castelos: gíria utilizada pelos detentos para identificar momentos de angústia e reflexões nos quais o privado de liberdade entra em depressões.

⁶ Poços: Locais de punição aos detentos.

⁷ Chaveiros: Presos encarregados pelos pavilhões dentro da prisão.

vidas a partir da educação? É possível oferecer a esse estudante matriculado em turmas EJA I prisional alguma perspectiva de mudança?

O professor que se aventura a ministrar aulas em um sistema prisional deve estar imbuído em, de alguma forma, tentar mudar a vida de homens pretos e pobres que fazem parte do falido sistema. Essa educação que se quer implementar deve, sem sombra de dúvidas, ser uma educação que pense de forma inclusiva e que busque garantir o mínimo de dignidade a essa camada da sociedade, que está alijada socialmente. Se a Constituição Federal, em seu artigo 5º, parágrafo XLIX, garante ao privado de liberdade sua integridade física e moral e respeito à sua individualidade, como lidar com o registro cotidiano do rompimento desse princípio?

Como professor, qual a forma de lidar com a observação direta de que o Estado parece dar pouca ou nenhuma atenção à questão da humanização da pena? A olhos vistos, percebe-se que o sistema prisional é superlotado, os atentados à dignidade da pessoa humana são constantes, tendo os apenados que conviver cotidianamente com situação análogas às masmorras que nos são apresentadas em filmes de horror que abordam o sistema prisional medieval. Como conviver com tal situação e ainda assim conseguir apresentar o espaço escolar como uma salvação?

Foucault (2014) aponta as prisões como inconvenientes e inúteis, mas como combater a violência num país que, em vez de elaborar políticas públicas para esvaziar os sistemas carcerários, alimenta as cadeias todos os dias, levando jovens periféricos para aumentar o contingente prisional? Como a escola pode interferir nessa questão? Como uma prática pedagógica de liberdade, como defende Paulo Freire, pode se consubstanciar num ambiente prisional? Em um ambiente tão adverso, com os grandes obstáculos encontrados no sistema prisional, é preciso desenvolver uma pedagogia que considere o contexto de exclusão no qual estão inseridos esses estudantes.

Os desafios e dificuldades encontrados por professores no sistema prisional fogem a qualquer entendimento daqueles que não conhecem a realidade desse ambiente. Uma educação que possa incluir esse público privado de direitos, que contemple seus anseios de voltar talvez a figurar como cidadão, se faz necessária.

A escola por trás das grades deve prezar por uma educação pela liberdade e emancipatória, de maneira crítica e reflexiva. É preciso garantir ao estudante apenado

uma educação que faça sentido aos anseios de quem por tanto tempo esteve ausente da escola e da própria vida social. Essa educação deve despertar no educando uma consciência crítica de si e do estar no mundo.

Adentrar numa escola do sistema prisional é, por si só, um momento marcante e dramático. Antes que se chegue ao espaço propriamente escolar, há portões e guardas que, à primeira vista, nos remetem automaticamente ao cárcere em sua mais cruel forma. Pessoas treinadas pelo sistema para conviver e dar conta dos objetivos do Estado mantêm suas mãos firmes e perversas sobre aqueles que um dia resolveram infringir as leis. Os poucos sorrisos nos rostos deixam clara a insatisfação também dos trabalhadores com aquele ambiente que, para eles, não apresenta tanto atrativo. Assim, obrigados a conviver com um sistema hostil, cercado pelo desconforto do ambiente de trabalho, salários baixos, a convivência diária com a violência em suas mais diversas formas que assolam o sistema prisional, os agentes do Estado parecem mais vítimas do que carrascos nessa conjuntura.

Ao serem abertos os portões, novo choque: pessoas maltrapilhas, perdidas, muitas vezes jogadas à sorte, buscando nos corredores fétidos maneiras de passar o tempo. Alguns drogados, outros em situação de completo abandono, correndo atrás de restos de alimentos oferecidos na copa ou em busca de um “pacaia”, fumo artesanal produzido pelos próprios presos que serve para aliviar as agruras da cadeia.

Assim, segue o espaço que separa o professor do espaço escolar onde desenvolverá suas atividades. No trajeto, o contato direto com os presos que passeiam pelo pátio, alguns com aparência pouco amistosas devido, talvez, ao ambiente inóspito no qual são jogados e têm que conviver diariamente, enfrentando o infortúnio da cadeia.

Ao adentrar nos corredores, os professores são normalmente solicitados a parar, com pedidos de moedas para comprar um “pacaia” ou algum item de higiene pessoal, alegando alguns que há muito não recebem visitas ou lhes são abertas as pastas, indicando que foram abandonados pelas famílias e parentes. Ainda que a Constituição Federal preveja ao privado de liberdade o direito aos itens básicos de sobrevivência e garantia de sua dignidade, não é o que se presencia no sistema prisional, onde esses direitos básicos e essenciais à dignidade da pessoa humana são naturalmente negados aos apenados.

No espaço escolar propriamente dito, há os estudantes que aproveitam um contato maior com o professor para também solicitar favores, como ligações, ajuda financeira, ou ajuda para localizar os seus familiares e poder pedir para que lhes façam uma visita e abram suas pastas para que, finalmente, possam sair para as visitas temporárias. Aqui, é válido ressaltar que ao professor não é permitido realizar tais favores.

Nas salas de aula, é comum nos depararmos com estudantes com níveis de escrita bastante variados, desde os que apresentam características compatíveis com os níveis de ensino nos quais estão matriculados, até outros com dificuldades incompatíveis com a série em curso, tornando a sala de aula do ambiente prisional bastante diversificada e heterogênea, exigindo do professor um trabalho diferenciado no sentido de contemplar as diversidades também de letramentos, tão diversificados.

Embora a presença em sala de aula garanta remição, ou seja, redução de pena por dias estudados, correspondendo a um terço dos dias, são comuns as faltas, por motivo das mais diversas ordens, desde as pressões psicológicas do ambiente prisional, que normalmente os leva aos conhecidos “castelos”, momentos nos quais ficam à beira de depressões, recorrendo ao silêncio ou ausência da escola, e quando, muitas vezes, entregam-se ao uso de drogas.

Como se não bastassem todos os problemas, muitas vezes o docente locado em escola prisional tem que conviver com estudantes que apresentam problemas de saúde como tuberculose, a mais comum, ou outras doenças que afetam a saúde dos privados de liberdade. Além dessas, há outras doenças provocadas pelo ambiente inóspito no qual são colocadas essas pessoas, além, claro, de problemas com drogas, tão comuns ao sistema prisional, que acabam refletindo na sala de aula.

Não é incomum que tais estudantes busquem apoio dos professores, especialmente com aqueles com os quais têm mais identificação, fazendo com que o professor, de certa forma, desempenhe o papel de psicólogo. Em outros momentos, por alguma alteração infracional cometida no ambiente prisional, o estudante se ausenta por longo tempo, quando é normalmente colocado no castigo (como se a própria prisão não fosse suficiente). Nessas situações, são levados para o conhecido “pote”, local onde ficam isolados dos demais presos e, segundo relatos dos próprios

estudantes que passaram pela situação⁸, um lugar superlotado e inóspito, cercado por todo tipo de sujeira e onde são privados até de dormir, por conta do pequeno espaço para abrigar inúmeros presos.

Muitas vezes, o professor assume a responsabilidade de resgatar esse estudante, trazendo-o de volta ao ambiente pedagógico, quando é necessária uma parceria entre a gestão escolar, o professor e a gestão do sistema prisional. Além dessa prática, é comum que os professores solicitem ajuda aos estudantes em sala, no sentido de mandar recados pelos estudantes que convivem em locais próximos às celas ou “barracos” dos colegas ausentes. O trabalho pedagógico em uma escola no sistema prisional requer, assim, habilidades que fogem aos aspectos meramente pedagógicos.

Outro problema bastante significativo que se apresenta ao professor lotado nessas unidades de ensino é a questão da rotatividade do corpo discente. Os estudantes são comumente transferidos de cadeia ou, tendo suas penas atenuadas, ganham a liberdade monitorada, quando passam a ficar em casa, monitorados por tornozeleiras eletrônicas e, conseqüentemente, abandonam a escola. A sala de aula é normalmente esvaziada e espera-se um novo “bonde”, isto é, presos transferidos de outras unidades de ensino ou outras cadeias para serem matriculados, gerando um novo grupo de estudantes, quebrando, assim, o planejamento do professor e gerando dificuldades de prosseguimentos de aprendizagens.

Embora haja orientação para que um policial penal esteja sempre presente na escola, e para isso existe uma gratificação, não são encontrados tais policiais, sendo o professor encarregado de dirimir qualquer conflito entre os estudantes, embora, é bom que apontemos, quase não existam problemas dessa natureza⁹.

O professor lotado em unidade prisional recebe do governo estadual de Pernambuco uma gratificação equivalente às escolas de referência, no entanto, não há uma gratificação de periculosidade, o que faz crer que deveria acontecer por conta do ambiente no qual se ministram as aulas. A escola não tem uma biblioteca, não há livros atualizados com os quais se possam trabalhar, tampouco existe um acervo de livros paradidáticos que possam ser levados para a sala de aula. A biblioteca,

⁸ Tais relatos foram compartilhados durante conversa informal realizada em uma das oficinas do projeto de intervenção didática proposto neste trabalho.

⁹ Fato observado no cotidiano docente do pesquisador.

ambiente que se convencionou chamar por esse nome, na verdade, é um espaço onde são acumulados livros antigos, inclusive “doados” pelo próprio sistema prisional.

A ausência de livros e variedades de textos é um fato que dificulta uma prática de leitura mais significativa. Os momentos de aula para o professor são bastante difíceis, boa parte dos estudantes buscam apenas responder à chamada para obterem o direito à remição, outros, como já foi colocado, demonstram pouco interesse em produzir textos; são necessários empenho e incentivo para tais objetivos serem alcançados.

Além da remição pela presença na sala de aula, o sistema semiaberto oferece ao estudante a possibilidade de obter remição por leitura, quando eles são convocados à leitura de livros para posterior produção dos gêneros textuais resumo e resenha, quando o professor aproveita para dar dicas e orientações para a produção desses gêneros. O sistema prisional oferece ainda a remição pelo trabalho; normalmente, poucos têm acesso a esse benefício, já que os critérios são os mais diversificados e há interferências de várias ordens, às vezes até dos “chaveiros” ou de algum policial penal para obtenção de tal benesse.

Considerando essas questões, as temáticas dos textos trabalhados em sala de aula devem fazer sentido ao estudante, para tanto, o professor procura trazer situações que envolvam o cotidiano do apenado. Temas como direitos humanos, saúde, hábitos de higiene, relações interpessoais, empatia, solidariedade, preconceitos das mais diversas ordens passam a ser discutidos nas aulas por meio da leitura de textos.

Como prática normal nas salas, promove-se a exibição de filmes e vídeos para atrair a atenção dos estudantes às aulas. Os filmes, devidamente selecionados, abordam temáticas de interesse do estudante, que atendam aos propósitos dos professores, embora se perceba por parte dos apenados uma predileção por filmes mais violentos, o que é normalmente rechaçado, considerando que foge ao que normalmente se quer discutir enquanto momento pedagógico.

Todos os fatos apontados nos levam à clareza do quão difícil é, para professores e alunos, consolidar um processo de ensino e aprendizagem significativo. O sistema prisional tem características que, naturalmente, dificultam a aprendizagem dos privados de liberdade, revelando a necessidade de somar esforços para a

implantação de uma educação que seja cada vez mais crítica, reflexiva e emancipatória.

A seguir, discutimos sobre alguns princípios teóricos e pedagógicos que subjazem a educação em contexto prisional.

3.2 Princípios teórico-pedagógicos da educação prisional: breves considerações

Relembrando o surgimento dos primeiros episódios de interesse acadêmico voltados para a educação no sistema prisional e o surgimento do objeto de pesquisa deste trabalho, recorro à obra de Paulo Freire (1998), em que os educadores e educandos aprendem, apesar das diferenças envolvidas, que a educação se dilua na experiência fundamental da aprendizagem, e só esta condição nos leva a uma perspectiva ética na prática da função educativa. É isso que significa.

As preocupações iniciais relativamente a esse tema surgiram do contato com estudantes em situação de privação de liberdade. Os estudantes, em momentos de dificuldades e extrema tensão na prisão, ensinaram-me o significado mais amplo de tolerância para a vida humana. Ao mesmo tempo, questionámos orientações importantes que ajudam a garantir a educação para todos, especialmente os pobres e marginalizados.

Como aponta Freire (1998):

A consciência do mundo e a consciência de si como um ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1998, p. 64)

Isso nos dá a ideia de que nada neste mundo está acabado, de que estamos em constante transformação, e que, enquanto educadores, temos o papel primordial de guiar nossos educandos para um caminho crítico, reflexivo, consciente e dialógico sobre seu papel na sociedade, de transformação e pertencimento moral e ético.

Dessa forma, o autor aponta que ser cidadão significa que uma pessoa goza dos direitos civis e políticos do Estado, e esta cidadania está relacionada com o estatuto de cidadania, o direito de exercer direitos e assumir deveres (Freire, 1998).

Segundo Freire (1998), os princípios éticos estão relacionados à natureza humana porque a educação de conteúdo não pode ser feita independentemente da educação moral dos alunos. Ensinar significa, portanto, treinar, testemunhar e viver a experiência de ensinar com cortesia e seriedade. A menos que nos entendamos como sujeitos éticos, não podemos pensar em nós mesmos como agentes de investigação, de decisões, de rupturas, de escolhas, de mudança histórica.

Nesse sentido, pode violar um princípio ético, mas não é uma virtude. É impossível um sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto a violações éticas. O sistema prisional brasileiro tem má reputação pelo propósito para o qual foi criado: a reabilitação de indivíduos.

Isto também pode ser visto nos relatos dos meios de comunicação social, que mostram um sistema sobrelotado e com falta de recursos materiais e humanos, e falta de condições humanas para aqueles que servem, resultando na ausência de intervenção dos Comitês de Direitos Humanos, com punição que restringe a liberdade.

Conforme Assis (2007), a ideia de administrar penas privativas de liberdade deve basear-se em princípios de humanidade, e qualquer forma de punição desnecessária, cruel ou degradante é inerentemente desumana e viola os princípios da legalidade. Segundo Tavares e Menandro (2004), as prisões brasileiras servem como mecanismo de formalização da exclusão já existente para alguns indivíduos, por exemplo, por meio de certificados de exclusão autenticados e assinados. Fazem-no não só à luz da atual situação precária nas prisões, mas também da situação precária em que se encontram antes do seu encarceramento, a maioria dos quais provêm de grupos caracterizados pela exclusão.

Com o passar dos anos, as prisões tornaram-se cada vez mais superlotadas e cada vez mais punições foram aplicadas em retaliação pelos danos sofridos por uma

pessoa em consequência de um crime cometido. Uma vez proferida a sentença, o sistema de justiça criminal deve proteger não só a liberdade do condenado, mas também a falta de condições pessoais e materiais, de defesa legal e de condições sociais consagradas na Constituição Federal.

Nesse sentido, a educação é importante para a recuperação, mas muitos reclusos têm baixos níveis de escolaridade. Uma proporção significativa de pessoas não possui competências básicas de leitura e escrita. Este baixo nível de educação tem impacto nas suas vidas e pode contribuir para a criminalidade. É por isso que programas e projetos educacionais nas prisões são tão importantes para dar confiança às pessoas encarceradas.

A partir deste ponto, apresentamos a consciência como uma abordagem crítica da realidade. Segundo Freire (1979), ela se tornará uma forma de estar no mundo, ou uma forma de mudar o mundo, que caracteriza o ser humano. Este mundo da consciência não é uma criação, mas algo elaboradamente construído pelos humanos (Freire, 2005). Independentemente do lugar que ocupa ou pertence atualmente, a pessoa se vê como um ser social e histórico capaz de pensar, comunicar, transformar, criar e sonhar.

A educação de massa visa transformar sujeitos em sujeitos políticos, é negada ao recluso a sua identidade como pessoa e a educação que deseja não deve limitar-se a situações puramente formais. Cunha (2010) argumenta que essa educação começa por meio de práticas globais, famílias e grupos populares. Dessa forma, a teoria de Paulo Freire encontra uma dimensão pedagógica e política muito moderna e necessária. O autor identifica os três conceitos mais comuns de educação de massa.

O primeiro visa à alfabetização de jovens e adultos em ambientes escolares formais. Seu caráter transformador se dá como bidimensional em um espaço informal. Silva (2004) defende que, nesta vertente, trata-se de criar condições favoráveis à reconstrução do ser humano na e com a sociedade, ou, no caso dos presos, à sua reconstrução.

Em contraste com a educação de massa, Paulo Freire nos apresenta o que chamou de educação bancária. Lá o professor sabe tudo, os alunos não sabem nada, só o professor fala, o professor é sujeito do processo educativo e o aluno é apenas

objeto da educação. É o ato de acumular, preservar e arquivar o conhecimento do educador aos alunos (Freire, 2008). O que podemos ressaltar é que educação não é apenas acúmulo de conhecimento. O autor observa que a educação de adultos dificilmente incentiva os alunos a se envolverem criticamente com a realidade. O ponto de partida para a educação de adultos, no caso especial das pessoas privadas de liberdade, pode, portanto, ser considerado o próprio conhecimento da (re)educação. Segundo Cunha (2010), aprender é fazer com que alguém faça algo que antes pensava que não sabia, mas depois perceber que estava no evento. Consciência significa que se aprende a aprender.

Ademais, em seu estudo sobre escolas prisionais, Onofre (2007) afirma que as escolas devem ampliar seus conhecimentos para resistir aos processos de perda que resultam em pessoas privadas de liberdade cumprindo pena na prisão. A escolaridade obrigatória, que visa mudar o modo de vida de uma pessoa, não pode nem deve pretender ser um meio de cidadania. A educação não deve servir como medida de punição, mas como medida apesar da punição. Concordamos com Freire (1996) que a educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem.

Continuando com estes argumentos, o autor defende que a educação surge da relação do homem com a realidade, surge do estar com e na realidade, e que surge do estar dentro do seu mundo e acrescenta que ele próprio o fez (Freire, 1996). As pessoas presas permanecem numa situação social especial de isolamento forçado da sociedade até serem libertadas fisicamente. Por isso, essa realidade provisória e temporária deve primeiro ser problematizada para superar o estado de apropriação do conhecimento e poder compreender a relação existente entre a educação e a emancipação humana (Rodrigues, 2018).

Segundo essa ideia, a privação de liberdade imposta à escolarização formal não “os incapacita; pelo contrário, esses sujeitos trazem para o ambiente escolar uma miríade de saberes e saberes importantes, que foram adquiridos e construídos ao longo da vida (Araújo *et al*, 2017, p. 13). Por outras palavras, a educação para a liberdade é um pré-requisito para a vida democrática.

Sob o mesmo aspecto, Rios (2001) considera a ética como um caráter reflexivo e não normativo, que se configura como uma escolha, quando o indivíduo avalia não apenas segundo os valores que lhe são colocados, mas leva em consideração a perspectiva de realização do bem comum. Nesse caso, a perspectiva ética se constrói

na vida coletiva e na formação da cidadania. Para o autor, “é tarefa dos professores contribuir com seu trabalho para essa formação. Eles o farão, se sua ação se realizar continuamente na direção da competência, na articulação dialética das dimensões dessa competência” (Rios, 2001, p. 22).

Compreende-se que, como aponta Onofre (2007), é papel do educador, por diálogo junto ao educando, compreender sua história, entender sua realidade social vivida e atual, estabelecendo uma relação crítico-reflexiva que leve o educando privado de liberdade a se reconhecer enquanto protagonista de sua história e que lhe possibilite adotar recursos que lhe assegurem sua reinserção social, do modo mais sólido e crítico possível. Nesse sentido, a educação lhe oferecerá a possibilidade de se relacionar com outros, além de favorecer a desconstrução da identidade de sujeito criminoso. São esses princípios pedagógicos que devem subjazer a educação para estudantes privados de liberdade, visando a um processo de ensino-aprendizagem significativo, crítico, reflexivo, libertador e emancipatório.

3.3 Multiletramentos no contexto da educação prisional

O advento cada vez mais presente das tecnologias digitais tem mudado de maneira expressiva a relação da educação com o domínio dessas tecnologias nas práticas sociais. Há, sem sombra de dúvidas, a necessidade de a escola trazer para os seus domínios uma nova forma de visão acerca de letramento, qual seja, um letramento que contemple a interação que se tem hoje por meio das mídias. A escola precisa, a partir dos recursos multimidiáticos, rediscutir os conceitos de aprendizagem e repensar suas práticas, incluindo os multiletramentos como forma de pensar aprendizagens a partir dos recursos que as tecnologias oferecem. Além dos aspectos da multiplicidade de recursos oferecidos pelas novas mídias, a escola precisa também, em seu espaço, valorizar aquelas que se encontram em seu entorno. A esse respeito, García Canclini (2008) destaca:

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos (híbridos) de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/erudito/de massa). (García Canclini, 2008, p. 302-309 *apud* Rojo, 2012, p.13)

Inferem-se dessas colocações as multiplicidades de cultura das nossas sociedades. Entretanto, a escola escolhe a cultura que quer valorizar; ou seja, a cultura dominante, relegando às demais o desprezo e pouco caso. Nesse sentido, a escola precisa abraçar as diversas culturas, os multiletramentos sociais e históricos.

Dentro de uma perspectiva de trabalho com os multiletramentos e aqui já apontamos também para a multiculturalidade, como uma escola dentro de um sistema prisional pode discutir multiletramentos? Há, sem sombra de dúvidas, no espaço carcerário, uma multiplicidade de histórias, de vivências, de privações e abandonos. Não se pode esquecer das origens e da cor da pele dos que superlotam os presídios brasileiros, homens pretos, pardos e pobres. Mas que culturas esses homens trazem consigo? Como explorar a multiplicidade cultural dentro do sistema carcerário? Num ambiente cercado por dificuldades das mais diversas ordens, e, diga-se de passagem, sem qualquer recurso tecnológico, como trabalhar os textos sob a ótica dos multiletramentos?

Para Lima e Freitas (2021),

A educação nas prisões, além de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, pode ser uma forma de controle da população carcerária e também de construção de cidadania e preparação para reinserção socioeconômica, porém é necessário refletir sobre os mesmos para além dessas perspectivas. (Lima; Freitas, 2021, p. 4)

As escolas inseridas em unidades prisionais devem se preocupar em explorar o universo cultural de seus estudantes, tão diferentes, vindos de tantos lugares e com histórias de vida distintas, marcadas pelo universo criminal, ao qual, de alguma forma, entraram ou foram jogados. Apesar de tudo, seres humanos; e, como humanos, cabe à escola, de forma consciente e ética, buscar reintegrar esses sujeitos a um meio social melhor do que aqueles que entram no cárcere. E isso vai exigir, por parte da escola em contexto prisional, uma educação pautada na ética e no respeito aos direitos humanos desses indivíduos.

A esse respeito, Rojo (2012) aponta para a necessidade de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e a ser multicultural em sua cultura. Assim, complementando o pensamento da autora, a escola precisa trabalhar

um letramento crítico, ainda mais quando essa escola está inserida no ambiente prisional e tem como público estudantes jovens, adultos e idosos privados de liberdade. Como então implementar um trabalho voltado aos multiletramentos para esse público?

Para desenvolver um trabalho voltado aos multiletramentos é preciso, principalmente, que o professor faça escolhas quanto ao que pode e o que deve ser ensinado, selecionar gêneros de textos que atendam às expectativas dos estudantes privados de liberdade, bem como que valorize sua cultura e seu contexto social. Para tanto, a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala deve contemplar os textos que circulam no ambiente do sujeito em cárcere, ainda que esses gêneros não sejam valorizados socialmente, já que, de certa forma, expressam um ambiente carregado de preconceitos.

Ainda assim, cabe ao professor, preocupado em desenvolver proficiência em produção textual, a opção por um letramento crítico, que possibilite ao estudante envolvido perceber-se enquanto ser humano e saber que uma nova vida fora do crime é possível. As escolhas dos gêneros a serem trabalhados na escola devem primar por aqueles que circulam no universo do estudante privado de liberdade, para que esse estudante se sinta, de certa forma, incluído. Dentro do universo de gêneros que podem fazer parte do repertório dos estudantes e do professor nas turmas de EJA prisional, podem ser utilizados textos tais como: cartas, bilhetes, imagens, grafite, pichos, *tatoo*, relatos pessoais, fichas de busca e outros que façam parte do universo do sistema prisional, pois a partir desses gêneros de texto haverá um maior envolvimento do estudante nas atividades propostas. Todos esses gêneros de texto remetem ao universo do cárcere e estabelecem estreita relação com as culturas dos sujeitos privados de liberdade.

Além disso, todos os gêneros de texto citados anteriormente, embora não façam uso das mídias digitais, são multimodais, pois exigem alguns recursos tais como desenhos, uso de determinadas letras, uso de maiúsculas, cores, dentre outros. Assim, esses gêneros de texto permitem ao professor explorar tanto os recursos multissemióticos, quanto os multiletramentos, remetendo à cultura dos estudantes envolvidos.

Em relação aos aspectos da produção textual, que gêneros dão conta da necessidade do estudante privado de liberdade de expressar seus sentimentos?

Constantemente, nas produções textuais, procura-se revisitar temáticas que interessem a esse estudante e despertem o desejo e a vontade de escrever. Muitas vezes essa atividade se revela infrutífera, especialmente em alguns dias da semana, exemplificando-se a segunda-feira, dia no qual os estudantes alegam “ressaca” do fim de semana, quer seja pela entrega a bebedeiras, já que têm os encontros familiares, quer seja por conta de terem passado todo o fim de semana na pista, local onde são obrigados a ficarem aqueles que não têm visitas familiares e/ou íntimas. Há também a sexta-feira, quando a frequência dos estudantes cai consideravelmente, quando eles passam por certa apatia, visto que há uma dispersão por conta da ansiedade pelos dias de visita, ansiosos alguns porque irão receber, e outros angustiados por saberem que não receberá. Esses, naturalmente, cairão nos famosos “castelos”.

Outra atividade que consideramos de importância significativa é a leitura de paradidáticos com posterior produção de resenhas ou análise das obras lidas, atividade feita oralmente. Em alguns dias da semana, são solicitados aos estudantes que produzam os seus relatos pessoais, gênero adotado para o nosso trabalho de pesquisa. São solicitados que os estudantes se concentrem e, a partir daí, comecem a refletir sobre os dias no sistema prisional, quando é solicitado que eles falem sobre o seu cotidiano, tanto na escola quanto fora dela. Nesses momentos, os apenados ficam livres para colocarem no papel seus momentos de reflexão e sentimentos.

Nesse viés, a escola trabalhará sempre no respeito às diversidades e não somente numa visão de valorização apenas da cultura que já é valorizada historicamente, dando vez e voz a outros personagens, a outras ideologias que não somente a dominante.

CAPÍTULO IV

NARRANDO HISTÓRIAS DE VIDA: O GÊNERO RELATO PESSOAL

Neste capítulo, apresentamos algumas noções sobre gênero textuais e caracterizamos o gênero relato pessoal, objeto deste estudo. Assim, inicialmente, trazemos alguns autores para o centro de um debate sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica na perspectiva da leitura e da produção de gêneros textuais para os multiletramentos. Por fim, exploramos as características e elementos constituinte do gênero relato pessoal.

4.1 Gênero textuais: algumas considerações

De forma consciente ou inconsciente, todos os dias, em todas as ações humanas, fazemos uso de gêneros textuais, quer sejam orais ou escritos. Da lista de compras à mensagem de *Whatsapp* (digitada ou por áudio), os gêneros de texto nos acompanham. São os domínios que temos acerca deles, de forma sistematizada ou não, que vão nos ajudar na interação com o outro; é pelo uso dos gêneros que a interação se efetiva.

De Aristóteles até os dias atuais, a noção de gênero sofreu bastantes alterações. Para Marcuschi (2004), todo gênero está envolto em linguagem. Já em Bakhtin (1979), o gênero é apresentado como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável. Observe-se que o autor chama a atenção para o relativamente estável, o que Bazerman (1994) parece compactuar quando afirma que, embora se queira classificar os gêneros como categorias duradouras, essa afirmação seria reducionista.

Para Marcuschi (2011), não se pode conceber os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e ações cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem. Os gêneros são, assim, entidades dinâmicas. Ainda para o autor, os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, dentre outros fatores. Isso não quer dizer, no entanto, que as

escolhas feitas no uso do gênero são arbitrárias. Há restrições, segundo o autor, sob diferentes pontos, quer sejam da ordem do léxico, do grau de formalidade, dentre outros aspectos a considerar.

De modo complementar, o estudioso Bazermann (1994, p. 38) defende que os “gêneros não são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela dominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia”. Essa afirmação constata o quanto os gêneros de texto estão atrelados à vida cotidiana e ao funcionamento da língua nas relações interacionais.

O gênero textual, para Travaglia (2007, p. 183), “se caracteriza por exercer uma função sociocomunicativa específica, estas funções sociais, embora ‘pressentidas’ e vivenciadas, não são de fácil explicitação”. O autor chama a atenção para a questão da terminologia quanto aos gêneros. Sua visão se opõe àquela defendida por Bakhtin, que aponta os “gêneros como discursivos”, enquanto Travaglia aponta para os gêneros como “categorias de textos”.

Amy Devitt (1997, p. 25 *apud* Marcuschi, 2011, p. 25) aponta o gênero como nossa “linguagem estandar, [...] o que, por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação”. Considerando os gêneros como entidades dinâmicas, Marcuschi (2011) chama a atenção para essa dinamicidade:

[...] o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo; evitando a classificação e a posturas estruturais. (Marcuschi, 2011, p. 19).

Disso se conclui que não se pode ver os gêneros de texto como algo estanque, que os classifique como objetos simplesmente formais ou estruturais, visto que, como apontado, os gêneros são dinâmicos e plásticos. Ainda em relação à dinamicidade dos gêneros textuais, Marcuschi (2011) defende que eles:

[...] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional, com inovação organizacional. (Marcuschi, 2011, p. 20)

Continuando a discussão em torno das formas e apresentação dos gêneros, Marcuschi (2011) aponta:

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. (Marcuschi, 2011, p.20)

Os gêneros de texto, buscando abarcar as necessidades interativas dos usuários da língua e dos momentos históricos e sociais, na busca de atender as necessidades desenvolvidas cotidianamente, apresentam-se sempre na esteira da dinamicidade. Os gêneros desenvolvem-se sempre como desdobramentos de outros gêneros já existentes, de acordo com os usuários da língua, como também relacionam-se ao momento histórico e social.

Não é incomum que um gênero dê origem a outros, de acordo com a necessidade dos usuários e/ou de acordo com os recursos oferecidos pela língua ou o momento. Prova cabal disso são as mensagens de *Whatsapp* que substituem os antigos bilhetes. Há muitos outros gêneros que, com o tempo, sofreram modificações implementadas pelos usuários da língua. Com o advento das novas tecnologias, muitos gêneros foram surgindo, foram sendo reestruturados, apresentados em outros suportes. Isso nos mostra, como aponta Marcuschi (2011), o quanto os gêneros são dinâmicos, o quanto se adaptam aos momentos e vão sofrendo transmutações para adequação a determinados momentos históricos que atendam aos usuários da língua e suas necessidades.

Ainda a esse respeito, vale observar o que Marcuschi (2011) afirma:

[...] é bom salientar que, embora os gêneros não se caracterizem ou se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que

estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que estão os textos aparecem que determinam o gênero presente. (Marcuschi, 2011, p. 22).

Isso leva à conclusão clara que, mudando o suporte no qual o texto estiver inserido, muda-se também, algumas vezes, o próprio gênero. O autor utiliza o exemplo de um artigo científico que, ao ser colocado em outro suporte, sofre, conseqüentemente, mudança de gênero textual. Pelo que se vem apresentando até o momento, e de acordo com (Bakhtin, 1997, p. 33), os gêneros não podem ser olhados apenas por suas características linguísticas, mas serem observados enquanto atividades sociodiscursivas e ligadas a fatores sócio-históricos.

Outra discussão que devemos levar em consideração é se há diferença entre gênero textual e gênero discursivo. Embora pareça, a princípio, ser apenas uma questão de adjetivação, o problema que se instala é da seguinte ordem: os gêneros são gêneros textuais ou gêneros discursivos? Bezerra (2022, p. 40) aponta para os gêneros “como fenômenos sociocognitivos, interacionais, históricos, e culturais da linguagem caracterizados por uma relação indissolúvel com o texto em suas variadas tipologias e com o discurso em diferentes domínios discursivos”. Para o autor, a discussão em torno da classificação de gêneros, se discursivos ou textuais, serve mais como complementar do que excludente, autoexcludente ou autossuficientes.

Swales (2004, p. 40) questiona se existe algo como a “melhor teoria” de gêneros ou uma teoria de gêneros de “tamanho único”, adequada a todas as circunstâncias. Mas o próprio Bezerra aponta que a resposta é negativa e completa: “[...] bem fazemos nós, no contexto da pesquisa brasileira, se continuarmos a cultivar a mestiçagem e não o purismo teórico em nosso trabalho com os gêneros” (Bezerra, 2022, p. 40). Ainda para ele, os gêneros são tanto discursivos quanto textuais, pois se colocam entre o texto e o discurso. Assim, a complexidade do fenômeno do gênero não se pode explicar por uma visão reducionista entre ser apenas texto ou apenas discurso; ou seja, como apontado anteriormente, eles se complementam.

Ainda em relação a tais definições, Bezerra (2022, p. 41 – grifos originais) assinala diferenças entre mais de uma corrente teórica: “Bakhtinianos fazem questão de afirmar os gêneros como ‘discursivos’, interacionistas como ‘sociodiscursivos’ e

parte dos linguistas textuais preferem os gêneros como ‘textuais’”. Assim, os gêneros não devem ser reduzidos a essa dualidade, pois os gêneros são de uma complexidade maior. Bezerra (2022) completa ainda:

[...] o gênero não é uma espécie de departamento do texto ou do discurso, mas uma categoria específica da linguagem, de estatuto próprio, ainda que intimamente relacionado com aqueles conceitos. Gênero, texto e discurso são noções inter-relacionadas, mas de modo algum idênticas ou subsumidas uma pela outra. (Bezerra, 2022, p. 43).

Como se tem visto até o momento, os gêneros não são apenas formas e isso, segundo Bezerra (2022, p. 18), “já é consenso em qualquer abordagem teórica nos estudos contemporâneos”. Ainda assim, o autor aponta que a redução dos gêneros a fórmulas ou estruturas não é infrequente e cita a tríade bakhtiniana: forma composicional, conteúdo temático e estilo. “O problema dessa definição é que ela, isoladamente, vai muito pouco além do texto, se é que vai. Tudo aí é muito imanente, muito superficial, para fazer justiça à complexidade do gênero.” (Bezerra, 2022, p. 20). Dessa forma, o autor chama a atenção para que se incluam vários outros aspectos além do manifesto na superfície textual, no co-texto.

Acerca da tese de que o gênero não é apenas forma, Bazerman (2006, p. 30) define:

Os gêneros não são apenas formas. São formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares aos quais nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (Bazerman, 2006, p. 30)

Nesse sentido, os gêneros textuais são lugares de interação social em busca de sentidos. Lugares que usamos para criar sentidos na busca pela interação com o outro, observando o contexto social e histórico no qual nos inserimos. Dessa maneira, todo o nosso viver e nosso comunicar se dá por meio de gêneros.

Em se tratando do ensino, é válido defender a importância da diversificação dos gêneros na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) sugere

a efetivação de situações didáticas de leitura com foco na diversidade de gêneros discursivos, efetivando um processo de abordagem e de reflexão em face de suas características e função sociocomunicativa. De acordo com o documento, a escola deve “considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos [...] nas práticas de leitura, escuta e produção propostas” (Brasil, 2017, p. 516). Fica claro, pelo documento, que se pretende uma elevação do grau de multiletramentos, contribuindo, dessa forma, para a ampliação de leitura e produção de textos, tornando o estudante mais próximo da proficiência almejada pela escola.

Em vista disso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) afirmam: “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Ainda em relação aos gêneros textuais, necessários se faz que a língua seja vista como “língua viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada a transformações históricas e sociais, aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz” (Almeida, 2000, p.128). Ou seja, a língua está diretamente associada às atividades humanas, “cujas categorias observáveis – gêneros do discurso – modificam-se no tempo e estão intimamente ligadas ao contexto social e cultural em que ocorre” (Almeida, 2000, p.129).

A partir das transformações ocorridas no campo da linguística, que trouxeram aos nossos dias uma visão de língua não mais vista como algo estático, mas como algo em mutação constante, visto numa relação interativa, socio-discursiva e contextualizada, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para o ensino da língua na perspectiva de dotar o estudante de proficiência leitora, ouvinte e produtor de textos de forma crítico-reflexiva.

Aqui, vale uma reflexão acerca da prática escolar em relação aos gêneros de texto como objeto de ensino. Passou-se a explorar os gêneros não como instrumento de ação e de interação na interlocução, mas como objeto de ensino que limita o estudo dos gêneros aos seus aspectos estruturais. “treinando” o estudante à produção de gêneros como formas fixas de texto. Bezerra (2017) condena essa visão ao afirmar que os gêneros não podem ser “reduzíveis” a uma forma estrutural, já que os gêneros vão muito além desse reducionismo. Corroborando essa visão, Bhatia (1999, p. 45)

argumenta que “também é necessário considerar (os participantes ou as comunidades discursivas), os propósitos comunicacionais, dentre outros aspectos”.

Ainda sobre o trabalho com gêneros textuais na escola, Bezerra (2022, p. 51) afirma: “o foco do ensino de língua é o desenvolvimento de habilidades relativas à fala e a escrita, em interação com outras linguagens, e o gênero entra como estratégia para facilitar esse desenvolvimento e não para substituí-lo”. Assim, o autor chama a atenção para o fato de que se não são os gêneros o foco de aprendizagem, essa deveria basear-se em desenvolver habilidades de leitura, escuta, escrita e fala, sendo os gêneros mobilizadores para tais fins. Ainda para Bezerra (2022):

[...] o foco do ensino deixa de ser este ou aquele gênero específico e passa a ser o processo dinâmico pelo qual o estudante lança mão de seus conhecimentos prévios e de suas experiências anteriores com outros gêneros, de modo que esses conhecimentos e experiências possam ajudá-lo no enfrentamento da tarefa atual. (Bezerra, 2022, p. 46)

A proposta da BNCC (2017) aponta para o trabalho sistemático com os mais diversos gêneros de texto, esse trabalho deve formar estudantes capazes de agir socialmente usando a língua em uma dimensão histórica e sociointeracionista. Entretanto, quando o documento propõe abordar os gêneros textuais, apresenta como se essa prática fosse a tábua de salvação, como se o ensino dos gêneros fosse o único motivo das aulas de língua materna. Em relação a essa questão, Bezerra (2022) indica que, ao ensinar os gêneros de modo explícito, cria-se, na verdade, um simulacro de texto, fora do contexto de uso. Dessa forma, o ensino dos gêneros deve fazer parte da vivência dos estudantes, o desenvolvimento das habilidades de escrita deve contemplar o que o aprendiz vivencia fora dos muros da escola, no seu dia a dia e de acordo com suas necessidades comunicativas e interacionais.

Complementar a isso, vale salientar que “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo” (Marcuschi, 2010, p. 23). Assim é que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (Marcuschi, 2010, p. 23).

As posições assumidas até aqui indicam que o ensino com o gênero não pode ser legitimado como prática de sala de aula em que se esteja treinando com o

estudante as formas estruturais de apresentação dos gêneros, mas o trabalho deve ser no sentido de fazer com que o aluno perceba que os gêneros fazem parte das interações sociais.

A seguir, tratamos da caracterização do gênero objeto deste estudo: relato pessoal.

4.2 O gênero relato pessoal: definição e características

Para Schnewly e Dolz (2004),

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (Schnewly; Dolz, 2004, p. 64-65)

Em adição, e retomando o que já foi dito na seção anterior, Marcuschi (2008) argumenta que os gêneros de texto são encontrados em nosso cotidiano e guiam nossas atividades sociocomunicativas. Esses gêneros da vida diária norteiam nossas ações no mundo, nossas interações com o outro, atingindo nossos propósitos comunicacionais e interativos. O autor aponta ainda para a impossibilidade de haver comunicação verbal se não por meio de textos, e esses se apresentam por meios de gêneros. Nas palavras do linguista: “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero” (Marcuschi, 2008, p.154).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1988) colocam os gêneros textuais no centro das atividades de leitura, compreensão e produção de textos, quer sejam orais e/ou escritos, destacando:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que o determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo (Brasil, 1998, p.21-22).

Em consonância com essas orientações e a visão de texto apresentada, o professor de língua portuguesa não deve, em sua prática pedagógica, abrir mão do trabalho com gêneros textuais. Aqui, chamamos a atenção para o uso do gênero não como forma didática estrutural, mas o trabalho significativo e contextualizado. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular aponta a importância de adquirir

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. (Brasil, 2017, p.65).

Assim, a escolha de um gênero específico a ser trabalhado deve, necessariamente, levar em consideração os valores, crenças e saberes ligados a cada gênero e, especialmente, ao contexto socio-histórico e discursivo no qual esse texto circulará. Tendo isso em vista, passamos a caracterizar o gênero relato pessoal, objeto de estudo deste trabalho, uma vez que ele possibilita aos estudantes privados de liberdade expressar sentimentos e narrarem suas vivências no cotidiano no cárcere, aproximando-se, dessa forma, das experiências de vida e do contexto cultural em que esses alunos estão inseridos.

Nessa ordem, dentro de uma unidade prisional, trabalhando com estudantes privados de liberdade, e no mais das vezes afastados das salas de aula por longos anos, o relato pessoal, por suas características narrativas, apresentando personagens, tempo, espaço, e principalmente como resgate de memórias, surge como alternativa de implementação de um trabalho significativo a ser realizado com esse público específico.

Tal gênero oportuniza ao estudante, usando a primeira pessoa do discurso, escrever suas memórias, relatar seus momentos, apontar suas dores e angústias no cárcere, de forma espontânea e informal como prevê o gênero em questão, bem como saber que vai ser lido e ouvido, tanto por seus pares, quanto pelo professor. Afora isso, o relato pessoal permite que o aluno se debruce sobre sua realidade de forma reflexiva, entendendo sobre o ambiente prisional, sobre a violência que é feita contra o seu corpo e a sua alma, servindo também como instrumento de denúncias contra a perpetração da violência cotidiana vivenciada por eles.

Para Oliveira e Rodrigues (2016), o estudante, no gênero relato pessoal, se coloca como protagonista no texto que produz, possibilitando ao professor, também, ter acesso ao universo do aprendiz, ouvindo suas frustrações, experiências, alegrias e dores. Além dessas questões, tal gênero possibilita ao docente uma visão mais ampla do seu público para, a partir daí, criar intervenções estratégicas no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e significativa de maneira contextualizada.

Considerando o espaço no qual se encontra o discente privado apenas, o relato pessoal é uma abertura também para que esse estudante perceba o seu lugar social. Assim, os relatos pessoais permitem ao estudante privado de liberdade, excluído socialmente, muitas vezes abandonado pelos familiares e o próprio Estado, valer-se dos relatos pessoais para dizer tudo aquilo que deseja, o que quer e o que não quer que aflore. Nesse âmbito, o professor encontra no trabalho com o gênero relato pessoal uma excelente forma de incentivar a produção textual entre o público da unidade prisional.

Ademais, o gênero relato pessoal contempla o que Marcuschi (2005, p. 19) afirma: “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (Marcuschi, 2005, p.19). Isso nos leva à conclusão de que os relatos de vida enquanto gênero trazem à tona situações favoráveis à construção de situações significativas, inclusive, despertando os interesses do leitor a determinadas situações que, por vezes, são desconhecidas do público, qual seja, a situação do cárcere.

Assim, tal gênero, quando produzido pelos discentes, pode permitir a eles o fortalecimento de sua identidade, bem como uma reflexão sobre o seu universo, o seu estar no mundo, as suas perspectivas de liberdade e construção de uma nova identidade. No gênero relato pessoal, o estudante pode se situar e explorar suas experiências, bem como compartilhar os textos nos momentos de vivência com seus pares. Nas palavras de Aragão (2016, p. 15): “o gênero relato pessoal é uma forma mais adequada para promover a partilha de experiências”.

O gênero relato pessoal permite ao estudante, além de outros aspectos, posicionar-se durante o processo de escrita, como também sentir-se induzido a escrever, já que, nesse gênero, poderá assumir sua identidade e divagar sobre os problemas que o angustiam. Dentro do sistema educacional no espaço carcerário, mais que em qualquer outro espaço de aprendizagem, é necessário que a escola

valorize e incentive a produção de textos no sentido de garantir aos privados de liberdade uma prática pedagógica envolvida com a justiça social, a busca por uma libertação das amarras da prisão, bem como, em todo processo, valorizar a bagagem social e as histórias que o privado de liberdade carrega consigo. Na escrita crítica proporcionada pelo gênero relato pessoal, o estudante ou denuncia ou percebe, por meio de seu texto, a relação de poder que vigora na sociedade; percebe-se também, sujeito capaz de transformar sua realidade.

Nesse contexto, o professor problematizador e consciente de sua árdua tarefa deve buscar implementar uma pedagogia que não se pautem em uma prática alienadora, mas que desenvolva no estudante a capacidade de refletir a sua situação histórica e social e o contexto no qual se encontra. Assim, ao educador consciente e crítico, cabe aproveitar situações de sala para criar processos significativos de aprendizagem, e o relato pessoal é um gênero textual que permite um aprofundamento na situação pessoal de cada estudante, permitindo observar a realidade na qual eles estão inseridos.

O professor, especialmente aquele lotado em escola do sistema prisional, precisa abrir mão também da prática autoritária de correção. A produção do gênero relato pessoal é a tão sonhada oportunidade oferecida ao professor de criar um contexto para a produção escrita em sala. Nesses momentos de escrita do estudante, o professor deve se tornar apenas um observador e deixar fluir a produção textual, sem se preocupar com conteúdos e aspectos meramente gramaticais. Nesse sentido, concordamos com Nora (1992, 20) quando afirma que o gênero relato pessoal é um gênero de texto que se utiliza da memória, da sensibilidade de quem escreve “uma realidade tangível, e capturável, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição e de uma realidade puramente simbólica, preñe de uma história”.

O estudante privado de liberdade é um sujeito carregado de histórias, de narrativas e, nesse sentido, roga por um interlocutor, alguém que o escute com respeito e confiança. Nesse sentido, Geraldi (1993) argumenta muito bem:

[...] considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos, (no caso, o

texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (Geraldi, 1993, p.112).

Portanto, colocar-se como interlocutor do estudante é criar condições concretas de aprendizagem. O gênero textual relato pessoal é sempre um texto em construção, pois, a cada dia, surgem novas situações que podem ser relatadas. É, assim, uma possibilidade dada ao professor de ter sempre algo novo para ouvir ou ler. Os conflitos da cadeia são sempre renovados, “os castelos” sempre se alternam.

No capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DA PESQUISA E PROJETO DIDÁTICO-INTERVENTIVO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico do estudo realizado, apontando o tipo de pesquisa e sua caracterização quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Além disso, descrevemos o *lócus* que foi campo desta investigação, os participantes envolvidos e como ocorreu a formação do *corpus*. Por fim, apresentamos o quadro do projeto de letramento vivenciado na intervenção didático-pedagógico com estudantes da EJAI privados de liberdade.

5.1 Percurso metodológico da pesquisa

Este estudo primou por abordar a pesquisa numa linha qualitativa, como aponta Godoy (1995), visto que esse modelo de pesquisa lida com fenômenos humanos não quantitativos, não se optando por números, mas por uma natureza interpretativa e descritiva. Para Gil (2017), a pesquisa qualitativa deve agir de forma racional e sistemática, visando resolver problemas e, seguindo essa linha, este trabalho teve função interventiva no sentido de solucionar ou colaborar com um problema identificado¹⁰, ou seja, fazer intervenções de forma a incentivar estudantes privados de liberdade e da modalidade EJAI prisional a produzirem textos.

Nessa esteira, respeitamos o “caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos” além do “envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). Nesse viés, a análise do *corpus* aconteceu com o intuito de investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional.

Com efeito, este trabalho se caracteriza por ser de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos dirigidos à aplicação prática” (Silveira; Córdova, 2009,

¹⁰ A partir da prática docente e do cotidiano em sala de aula da EJAI prisional vivenciado pelo professor-pesquisador deste trabalho.

p. 35), com objetivo interpretativo, uma vez que busca interpretar e atribuir significados à questão aqui proposta, e procedimento interventivo, considerando que “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada” e que “a reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador” (Fonseca, 2002, p. 35).

Este estudo se caracteriza ainda por adotar a oficina como metodologia de aplicação de um projeto de letramento com o gênero relato pessoal em sala de aula. O ciclo de oficinas pensado para a intervenção didático-pedagógica deste trabalho apresenta algumas estratégias que buscam a integração entre leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem, cuja realização pressupõe que professor e aluno exerçam papéis mútuos, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita. Para tanto, o ciclo proposto se constitui de cinco oficinas, as quais oferecem aos estudantes participantes deste estudo subsídios para uma aprendizagem significativa a partir da leitura e da produção de relatos pessoais. Aqui, vale salientar que, embora aspectos essencialmente gramaticais, tais como construção de períodos e ortografia, surgiram ao longo das oficinas, esse não foi o foco do nosso estudo. Contudo, para suprir determinadas necessidades de aprendizagens dos estudantes, tais questões, quando surgiram ao longo das atividades, foram abordadas, ainda que brevemente.

Em suma, este trabalho se desenvolveu em algumas etapas. No primeiro momento, para compor a fundamentação teórica e metodológica, foram realizadas leituras de textos críticos e teóricos a respeito dos multiletramentos, da concepção de língua, texto e gênero textual que subjazem este estudo, bem como de princípios teóricos e pedagógicos para o ensino em turmas da EJA e, sobretudo, com estudantes privados de liberdade. No segundo momento, foi vivenciado, na escola-campo deste estudo, um projeto de letramentos, o qual contemplou um ciclo de oficinas com base no gênero textual relato pessoal com estudantes da EJA do sistema prisional. No terceiro momento, realizamos a delimitação do *corpus*, bem como a análise e a interpretação dos textos coletados.

5.2 Participantes da pesquisa

Este trabalho foi realizado com estudantes de uma turma de EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) do sistema prisional, cursando o módulo VII do ensino fundamental anos finais. As aulas funcionavam no horário noturno. A princípio, este estudo deveria ocorrer com um quantitativo de 25 (vinte e cinco) estudantes, número inicial de matriculados na respectiva turma. Todavia, durante o percurso do trabalho, por conta de problemas externos à escola, como transferências dos estudantes de unidades prisionais, abandonos, saídas para outros regimes, fomos perdendo alunos e passamos a trabalhar efetivamente com 12 estudantes, todos adultos e vinculados à escola, bem como sujeitos privados de liberdade da unidade PAISJ.

5.3 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de ensino do sistema prisional, no Presídio Agro Industrial São João (PAISJ), na Ilha de Itamaracá, região metropolitana de Recife, especificamente na escola pública estadual Juiz Luiz Antônio Lins de Barros, ligada à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O prédio da escola é de pequeno porte, composto por 4 (salas) salas de aula, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) dispensa, 1 (um) banheiro de uso dos estudantes, 1 (um) banheiro de uso dos professores, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala para os professores, (1) uma sala para a equipe gestora, 1 (uma) sala de secretaria escolar e 1 (um) almoxarifado. A escola possui um espaço em “terra batida” para realização de jogos, atividades recreativas e eventos internos.

No que diz respeito ao corpo docente da escola, este era composto por 12 (doze) professores, além do gestor e da gestora adjunta. O quadro administrativo era composto por 1 (uma) secretária e 2 (duas) merendeiras. É válido destacar que a escola não possui auxiliares de serviços gerais, uma vez que são os próprios apenados os responsáveis pela limpeza do local, os quais têm, como direito, remissão penal pelos trabalhos prestados.

Vale salientar que o pesquisador deste estudo também atua como professor nesta escola. Esse, inclusive, foi um dos fatos motivadores para a escolha dessa instituição como *locus* desta pesquisa.

5.4 Corpus da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído por relatos pessoais produzidos pelos estudantes em sala de aula do sistema prisional durante o desenvolvimento de um ciclo de oficinas. São analisadas 13 (treze) produções ao total. Adotamos como critério para seleção dos textos a participação efetiva dos estudantes em todas as atividades propostas ao longo das oficinas. A título de ilustração das análises realizadas, apresentaremos aqui um recorte de 5 (cinco) produções.

5.5 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa segue a resolução n.º 466/2012, aprovada na 240ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde, no que se refere aos aspectos éticos, ao processo de consentimento livre e esclarecido, dos riscos e benefícios e demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ressalta-se, desse modo, o cumprimento das exigências previstas na resolução apontada, dentre as quais:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (Brasil, 2012, p. 3).

Além disso, vale deixar esclarecido que esta pesquisa foi realizada com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, com Certificado de Apresentação de

Apreciação Ética registrado sob o número 74720323.8.0000.5207 e parecer de aprovação registrado sob o número 6.570.296.

A seguir, apresentamos a proposta didático-pedagógica vivenciada ao longo deste trabalho.

5.6 A proposta didático-pedagógica

Com o intuito de investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional, elaboramos um projeto de leitura e de escrita, o qual contemplou um ciclo de cinco oficinas. Assim, propomos, ao longo das oficinas, algumas atividades que auxiliaram os estudantes na produção do gênero textual proposto. No quadro a seguir, apresentamos a proposta do projeto de letramentos com a descrição dos objetivos de cada oficina.

Quadro 1 – Proposta didático-pedagógica com o gênero relato pessoal

PROJETO DE LETRAMENTO			
TÍTULO: NARRATIVAS NO CÁRCERE			
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens		CARGA HORÁRIA TOTAL: 15 horas/aulas	
PÚBLICO-ALVO: EJAII (prisional)		GÊNERO TEXTUAL: Relato pessoal	
OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	RECURSOS
Oficina 1 Descobrir o sentido do gênero relato pessoal (4h/a)	Conseguir a adesão da turma ao projeto e despertar o interesse dos alunos pelas atividades de leitura e produção do gênero que será estudado. Apresentar o gênero relato pessoal.	Leitura e audição da música “Diário de um detento”, do Racionais MC’s, seguida de discussão oral sobre a temática abordada. Leitura de um relato pessoal, seguida de discussão oral.	Música: Diário de um detento (Mc Racionais). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGFxdmuDA4A . Acesso em: 20 ago. 2023. Questões orais (Apêndice A) Texto: “Caldo”, de Elis Montenegro. Disponível em: https://www.gazetavargasfgv.com/post/caldo . Acesso em: 20 ago. 2023. Questões orais (Apêndice B)

	Realizar diagnose a respeito das habilidades dos estudantes para interpretar relatos.	Realização de atividade escrita com questões de análise e interpretação de um relato pessoal.	Atividade escrita (Apêndice C)
Oficina 2 Escritores da liberdade (6h/a)	Expor as características do gênero relato pessoal. Exibir o filme “Escritores da liberdade”. Debater oralmente as questões relacionadas ao filme exibido.	Anotação no quadro e no caderno. Sessão de filme. Discussão oral sobre o filme.	Quadro Caderno TV e filme. Questionamentos orais (Apêndice D)
Oficina 3 Minha história de vida (2h/a)	Produzir um relato pessoal a partir das experiências vivenciadas no cotidiano carcerário.	Produção textual	Caderno Lápis Caneta
Oficina 4 De olho no documentário (3h/a)	Apresentar, por meio da linguagem do audiovisual, aspectos concernentes ao contexto de situação em que vivem pessoas privadas de liberdade.	Exibição de documentário, seguida de discussão oral.	Documentário: Disponível em: Questionamentos orais (Apêndice E)
Oficina 5 – Culminância	Apresentar a versão final da produção textual. Compartilhar as experiências vividas pelos estudantes a partir da leitura dos textos produzidos.	Apresentação dos textos produzidos.	Textos escritos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No capítulo a seguir, descrevemos como foi vivenciado o projeto em sala de aula, bem como realizamos a análise dos textos produzidos e a discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VI

NARRATIVAS NO CÁRCERE: DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo descrever a vivência do projeto de letramento *Narrativas no Cárcere* com estudantes do módulo VII da Educação de Jovens, Adultos e Idosos privados de liberdades, bem como apresentar as análises do *corpus* desta pesquisa. Para tanto, este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, apresentamos todas as oficinas e atividades que foram realizadas em sala de aula, revelando o caminho que foi percorrido até a formação final do *corpus* deste estudo. Na segunda seção, realizamos análises críticas dos relatos pessoais produzidos pelos estudantes ao longo da experiência didática vivenciada em sala. Por fim, discutimos sobre os resultados obtidos por este estudo.

6.1. A vivência do projeto

Com o intuito de investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional, elaboramos um projeto de leitura e escrita contemplando, por meio de um ciclo de oficinas, algumas atividades de fomento à leitura, análise linguística, compreensão e produção textual que auxiliassem os discentes na produção de relatos pessoais, as quais são descritas a seguir.

6.1.1 Oficina 1 – Descobrimo o sentido do gênero relato pessoal

Antes de tudo, precisávamos ter a adesão de toda a turma para conseguir vivenciar a proposta didática. Para isso, era necessário que os estudantes despertassem interesse pelo nosso trabalho e se sentissem motivados a contar suas histórias. Dessa forma, promovemos, num primeiro momento, uma roda de conversa. Discutimos com os estudantes sobre sua rotina, como faziam para sobreviver no ambiente do cárcere, quais os principais problemas enfrentados na convivência com

os demais presos, como faziam (e se faziam) para buscar soluções para os conflitos vivenciados com os outros e quais motivos os teriam levado a se matricular na escola.

A resposta da maior parte dos apenados foi de que estavam ali apenas como forma de abreviar sua permanência na prisão, já que, por lei, os privados de liberdade têm direito à remição de suas penas na proporção de um terço caso estejam matriculados na escola. Alguns, inclusive, desconhecendo a lei que cobra participação efetiva nas aulas, confienciaram que gostariam de serem reprovados para poderem passar mais tempo na escola e, assim, aumentar a remição, já que tinham ainda muito tempo de pena a cumprir no sistema prisional.

Ainda durante a roda de conversa, indagamos se eles gostariam de contar mais detalhadamente sobre a vida no cárcere. Fizemos questionamentos orais sobre a família, sobre os amigos e outros temas. Também, solicitamos que falassem, se fosse do interesse deles, como era a vida antes da prisão. As narrativas foram bastante heterogêneas, desde situações de privações e miséria absolutas até situações nas quais eles trabalhavam, estavam dando rumos às suas vidas, quando, por um crime cometido já há algum tempo, foram trancafiados pela lei. Outros apontaram que, mesmo tendo família e ocupações remuneradas, foram seduzidos pelo mundo do crime que, para eles, era vantajoso financeiramente.

Foram muitas as histórias contadas oralmente. Alguns fizeram questão de se mostrarem, mostrarem suas proezas e seu lado mais sombrio. Apontaram alguns dos crimes cometidos contra inimigos e ou no mundo das drogas. Nesse momento, fizemos algumas mediações do debate para não sobrecarregar o ambiente educacional.

O que pude perceber, na maior parte dos casos, foi uma relação direta com o mundo das drogas e o tráfico, crimes mais comuns no sistema carcerário, juntos com furtos e outros de menor potencial ofensivo e menos nocivos à sociedade. Continuei o debate perguntando a alguns como iniciaram no mundo do crime e alguns apontaram para vantagens econômicas.

Após os primeiros contatos orais, comecei a questionar se os alunos tinham dificuldades para ler e escrever e como encaravam essa questão. Embora haja uma relação direta defendida por alguns entre o sucesso no mundo letrado e a escola, alguns foram enfáticos em assumirem que, mesmo não sabendo ler nem escrever de

forma proficiente, poderiam viver sem isso, já que tinham suas vidas tocadas normalmente. Isso aponta para Street (2014) quando sinaliza para os conhecimentos sociais e ideológicos. Diante dessa afirmação, acendi o debate sobre a necessidade de dominar a tecnologia da escrita como forma de inclusão, inclusive no mundo das mídias, e citei o caso do *WhatsApp*, no qual fui prontamente rebatido com o argumento de que existiam os áudios, não sendo necessário, nas palavras deles, a escrita para se comunicar pelo aparelho celular.

Após essa primeira conversa, solicitei aos estudantes que destacassem folhas de seus cadernos e, em rápidas linhas, expusessem alguns fatos ocorridos no cárcere naquele dia. Alguns preferiram responder oralmente e disseram que não estavam dispostos a escrever nada naquele momento e que o fariam posteriormente. Outros apenas escreveram poucas linhas indicando que a rotina era sempre a mesma e que nada mudava. Alguns foram mais além e contaram um pouco do seu dia a dia: acordavam cedo para poder fazer as refeições, já que a concorrência era grande para pegar o alimento; após pegar o alimento, dirigiam-se para os seus barracos, juntavam água para tomar banho e voltavam a dormir novamente ou davam voltas em outros pavilhões para manter contatos com os companheiros de cárcere, aqueles com quem mantinham uma amizade mais regular ou que pertenciam às mesmas comunidades.

Concluídos alguns trabalhos dos estudantes, pedi autorização para ler em sala e compartilhar com os demais, no que fui atendido. A princípio, não comentei nada acerca de gêneros, muitos menos especificamente sobre o gênero relato pessoal, que pretendia apresentar no trabalho. Após a entrega de alguns textos, comecei a fazer perguntas em relação a diferenças e semelhanças em seus cotidianos.

Após essas primeiras discussões, distribuí aos estudantes a letra da música “Diário de um detento”, do grupo Racionais MC. Assistimos ao videoclipe da canção, buscando não apenas os aspectos temáticos, mas também acompanhando as múltiplas semioses utilizadas no vídeo. Após a exibição, fizemos uma discussão oral acerca das temáticas abordadas na música em comparação com a situação na qual os próprios estudantes se encontravam. Para guiar o nosso debate, lançamos mãos de um roteiro com algumas perguntas, tais como:

- 1) Quais são as principais questões sociais abordadas na música? Como elas se relacionam com a realidade brasileira?

- 2) De que forma a letra reflete a vida nas periferias e o sistema prisional no Brasil?
- 3) Como você se sente ao ouvir a perspectiva do narrador da música? Quais emoções ela provoca?
- 4) Você consegue identificar experiências ou sentimentos semelhantes em sua própria vida ou na vida de pessoas ao seu redor?
- 5) A música faz críticas ao sistema prisional e à sociedade. Quais são os principais pontos de crítica que você percebe?
- 6) Como o sistema penal é abordado na letra? Você acha que a música contribui para uma reflexão mais profunda sobre esse tema?
- 7) De que maneira a música representa a identidade das pessoas que vivem em contextos de marginalização?
- 8) Como você acha que a arte (música, literatura, etc.) pode servir como uma forma de expressão para grupos marginalizados?
- 9) Qual é o impacto cultural da música na sociedade brasileira? Você acha que ela ajuda a sensibilizar sobre os problemas enfrentados por detentos?
- 10) Como a música pode influenciar a percepção pública sobre o crime e a criminalidade?
- 11) O que você aprendeu ou refletiu sobre si mesmo após ouvir "Diário de um Detento"?
- 12) A música te fez pensar em ações concretas que poderiam ser tomadas para melhorar a situação social dos detentos ou das comunidades marginalizadas?
- 13) Você consegue comparar essa música com outras obras artísticas (músicas, filmes, livros) que abordam temas semelhantes? Quais são as semelhanças e diferenças?

A essas perguntas as respostas dadas foram bastante proveitosas. Os que se aventuraram a responder demonstraram senso crítico ao estabelecer relações entre as questões sociais abordadas na música e a vida social fora e dentro da prisão. Houve casos em que uns poucos mencionaram apenas a questão das drogas, não fazendo inferências sobre os demais problemas; por outro lado, também houve estudantes que apontaram para todos os problemas encontrados no sistema prisional.

Ao responder à primeira pergunta, por exemplo, boa parte dos estudantes conseguiu estabelecer relações diretas com suas vidas. Para esses, tudo que é retratado na música é vivenciado por eles, tanto dentro da cadeia, quanto quando ainda não estavam no cárcere. Alguns alegaram dificuldades financeiras, abandono da família, drogas dentro da própria casa, dentre outros aspectos. Houve um caso que nos chamou atenção, no qual o aluno alegou ter recebido drogas pela primeira vez de sua própria mãe, que era viciada, e que seu padrasto era bastante violento com ambos. Ainda relacionaram a música com a situação de violência dentro do sistema prisional e da má qualidade dos alimentos. Segundo eles, a “boia”¹¹ era pouca e de péssima qualidade.

Ao discutirmos a terceira pergunta, os apenados pontuaram uma grande identificação com a música, disseram se sentirem tristes e abandonados, bem como com poucas expectativas de futuro. Observaram que a música traz muitas reflexões, dentre elas, abandono, injustiças, revolta pelo que vivem cotidianamente e pela ausência da família.

Ao responder à quinta pergunta, os estudantes comentaram sobre a hipocrisia dos responsáveis pelo encarceramento, que, quando estão à frente de pessoas de fora do sistema os tratam de uma forma, mas quando não, a pressão e as exigências aumentam. Isso faz referência aos membros de pastorais ou ao grupo dos direitos humanos que fazem visitas ao cárcere. Segundo os alunos, quando os visitantes saem eles voltam ao mesmo cotidiano de privações. Ainda em relação à questão em debate, um discente chamou a atenção para a falta de oportunidades quando saem do sistema prisional, pois dificilmente conseguem oportunidades de emprego ou profissionalização. Outros ainda relacionaram a música com o cotidiano de monotonia e falta de ocupação na cadeia, o que, muitas vezes, faz com que eles consumam ainda mais drogas.

Após todos esses debates, apresentamos a proposta didática com o gênero relato pessoal aos alunos e conseguimos atingir a um dos objetivos da primeira oficina: obter a adesão da turma ao projeto. Com isso, poderíamos partir para as próximas etapas da oficina.

¹¹ Boia quer dizer “comida”, “refeição”.

Na etapa seguinte, realizamos a leitura de um exemplar do gênero a ser estudado na proposta didática: o relato pessoal. Foi escolhido o texto “Caldo”, de Elis Montenegro. Após a leitura, realizamos uma discussão oral com os estudantes, guiados por um roteiro de perguntas, o qual se encontra no Apêndice B deste trabalho. Durante a discussão, observamos que os alunos responderam adequadamente a algumas questões levantadas, apontando que o texto relatava fatos da vida da personagem e que tais fatos haviam ocorrido no passado uma vez que os verbos se apresentavam no pretérito; assim, esses discentes já demonstravam certas noções acerca do gênero em estudo.

Para incrementar a discussão, adentramos, ainda de forma inicial, na questão dos gêneros e, especificamente, no gênero relato pessoal. Ainda com o texto em mãos, observamos a estrutura desse gênero, como produzir, que elementos utilizar, que formas verbais e pessoais se utilizam, dentre outros aspectos que julgamos relevantes para iniciar o trabalho com o gênero textual propriamente dito. Em seguida, colocamos no quadro branco fragmentos de relatos pessoais para que os estudantes fossem se familiarizando com o gênero. Foi interessante perceber que, a partir dessas explanações, houve um interesse maior da turma em acolher a proposta de trabalho com o gênero em questão.

Na terceira etapa da oficina, nosso objetivo era realizar uma diagnose a respeito das habilidades dos estudantes para interpretar relatos. Para isso, propomos uma atividade escrita com outro exemplar do gênero relato pessoal seguida de um questionário de leitura e interpretação. Todavia, infelizmente, nessa aula, os estudantes não quiseram responder por escrito à atividade e acabamos realizando oralmente, assim como as demais realizadas anteriormente. A atividade completa se encontra nos apêndices deste trabalho (Apêndice C). Apesar disso, finalizamos a primeira oficina sabendo que os alunos participariam voluntariamente do trabalho, inclusive pela boa relação de respeito e solidariedade que estabelecemos com os estudantes, ainda que fossem apresentar certa resistência nas atividades escritas.

6.1.2 Oficina 2 – Escritores da liberdade

Iniciamos esta oficina ampliando a discussão sobre gêneros de texto, com ênfase no relato pessoal. Apresentamos no quadro as principais características do gênero relato pessoal, tais como a estrutura, os propósitos comunicativos, os elementos linguísticos mais recorrentes, a forma de apresentação, dentre outros aspectos. Os estudantes receberam cadernos e canetas para iniciarem suas reflexões e produção de seus textos.

Após as anotações e as discussões em sala, combinamos com os estudantes em assistir ao filme “Escritores da liberdade” como forma de contextualizar a temática de exclusão, preconceitos e discriminação que atinge a muitas camadas socialmente menos favorecidas, além, é claro, de contextualizar a produção de textos da ordem do relatar. Assim, iniciamos uma sessão de cinema como forma de incentivar a participação e oferecer mais de um recurso para entendimento da temática a ser explorada em nosso trabalho. Após a exibição do filme, passamos a discutir oralmente com os estudantes as questões apresentadas no longa-metragem. Para isso, nos guiamos no seguinte roteiro de perguntas (Apêndice C):

- 1) Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos no filme? Como esses desafios refletem a realidade de muitas escolas hoje?
- 2) De que forma o filme aborda questões de preconceito e discriminação? Você consegue identificar exemplos específicos?
- 3) Como a professora Erin Gruwell impacta a vida de seus alunos? Que métodos ela utiliza para se conectar com eles?
- 4) Escolha um personagem que você achou interessante. Como ele ou ela evolui ao longo do filme? Quais eventos ou experiências influenciam essa mudança?
- 5) Qual é a importância da educação como ferramenta de transformação social, conforme mostrado no filme?
- 6) O que você acha que diferencia o método de ensino da professora Gruwell dos métodos tradicionais? Quais são os efeitos disso sobre os alunos?
- 7) Como o filme mostra a importância da empatia entre os alunos? Você consegue identificar momentos em que isso é evidente?

- 8) De que maneira as histórias pessoais contadas pelos alunos ajudam a criar um ambiente mais solidário na sala de aula?
- 9) Você já teve um professor ou professora que fez diferença em sua vida? Como essa experiência se compara à relação entre Erin e seus alunos?
- 10) Que lições você aprendeu com o filme que podem ser aplicadas em sua vida pessoal?
- 11) Você acha que as questões abordadas no filme ainda são relevantes nos dias de hoje? Por quê?
- 12) Como podemos aplicar os ensinamentos do filme em nossas comunidades para promover inclusão e respeito à diversidade?
- 13) O que você achou do desfecho do filme? Ele foi satisfatório para você? Por quê?
- 14) Se você pudesse mudar algo na história, o que seria e por quê?

Ao longo da discussão, muitos estudantes indicaram, principalmente, a violência e o desrespeito como temáticas abordadas no filme. Alguns apontaram certa semelhança entre algumas cenas do filme com algumas experiências de vida própria quando estavam fora da cadeia. Outra questão levantada foi relativa à importância da educação como ferramenta de transformação social. Para nossa alegria, muitos responderam considerar a educação de grande importância. Alguns afirmaram que, se tivessem estudado, talvez não estivessem naquele espaço de privação de liberdade, que poderiam ter dado outros rumos às suas vidas, dentre outras respostas. Quando questionados sobre as lições aprendidas com o filme que poderiam ser aplicadas em sua vida pessoal, alguns responderam que a amizade verdadeira transforma e que a educação pode mudar vidas; outros apontaram que a solidariedade é importante para vencer obstáculos.

A partir das respostas, íamos percebendo elementos indicativos de que os estudantes ampliavam sua criticidade ao conseguirem identificar as temáticas do filme, ao perceberem as relações de exclusão pela qual os personagens passavam e fazendo uma relação com as próprias vidas. Ainda em relação ao longa-metragem, os estudantes também apontaram alguns aspectos culturais presentes em muitas cenas. Observaram que, mesmo não estando muito atento às aulas, os estudantes do filme

participavam de atividades culturais fora da escola. Isso implica que não é somente a escola responsável pelos letramentos, conforme defende Street (2014), e isso foi identificado pelos estudantes da EJAI prisional quanto aos multiletramentos sociais e ideológicos que circulam socialmente. Com isso, conseguimos atingir ao objetivo da segunda oficina e partimos para a próxima.

6.1.3 Oficina 3 - Minha história de vida

Esta oficina teve como objetivo a produção escrita de relatos pessoais que discutisse o cotidiano prisional dos estudantes da EJAI. Os alunos haviam recebido, na aula anterior, cadernos, lápis e canetas para que pudessem produzir seus textos. A ideia, inicialmente, era que os alunos começassem a produção durante a aula e, devido ao tempo, terminassem depois em suas celas. No dia marcado para iniciarmos a oficina, no entanto, vários fatos ocorreram, o principal deles foi a ausência de boa parte dos estudantes. O dia da atividade acabou coincidindo com a saída de boa parte dos discentes para suas saídas temporárias. Essa saída, em específico, contemplava os apenados envolvidos com o tráfico, a maioria no regime semiaberto.

Naturalmente, os privados de liberdade não vão à escola no dia anterior à saída, alegando a necessidade de organizar suas vidas e se prepararem para o dia seguinte, tais como: fazer arrumações nas celas, lavar suas roupas, juntar água para fazer faxina, dentre outras atividades ligadas ao cotidiano do sistema prisional. Por consequência, é comum que, mesmo aqueles que não terão o benefício, mantenham contatos com os que sairão para solicitar favores e levarem recados aos seus familiares e amigos. Nesses dias, a frequência às aulas diminui drasticamente.

Além desses fatores relacionados às saídas, alguns alegaram não ter tido tempo para as produções, quer sejam por estarem ocupados com as atividades do cárcere, quer por outros problemas ligados a aspectos emocionais, muito comuns por conta das situações difíceis pelas quais passam os privados de liberdade. Houve outros casos em que alguns alegaram que os cadernos foram furtados ou tiveram folhas arrancadas para a confecção dos conhecidos “pacaiais”, fumo artesanal fabricados pelos próprios presos no interior da prisão. Assim, foram propostas outras

atividades em sala, considerando a baixa presença bem como a ausência daqueles que estavam mais diretamente ligados às produções.

6.1.4 Oficina 4 – De olho no documentário

Iniciamos a quarta oficina após a volta dos estudantes das saídas temporárias. Como é comum um período de “ressaca”, ou seja, quando esses privados de liberdade voltam das suas saídas costumam trazer algum dinheiro, alguns presentes que ganharam dos familiares, bem como feiras básicas e há, normalmente, uma partilha com os demais que não recebem esse apoio, ou quando não, essas feiras são repassadas a preços irrisórios. Nessa volta, é comum se reunirem com os companheiros de pavilhão para dividirem o que trouxeram bem como se reúnem para beber e consumir drogas. Assim, nos primeiros dias após essa volta a escola fica com presença reduzida de estudantes.

Tão logo as atividades foram retomadas, cobrei dos alunos envolvidos que continuassem com suas produções dos relatos de vida para que pudéssemos concluir os trabalhos. Ouvi de alguns que estavam concluindo e que dariam prosseguimento às escritas. Após esse momento, sinalizamos que iríamos exibir o documentário “O prisioneiro da grade de ferro”, que também abordaria a questão prisional. Fizemos uma breve explanação sobre o gênero documentário, explorando suas características como gênero que trabalha com vários elementos na sua configuração.

Solicitamos aos estudantes que acompanhassem atentamente ao documentário fazendo relação com a situação no cárcere e que, após a exibição, fariamos uma discussão oral. Houve silêncio na sala, o que é natural por tratar-se de estudantes adultos e idosos e, principalmente, por conta das regras da prisão, tanto as oficiais, quanto a dos próprios privados de liberdade que exigem comportamentos adequados de seus colegas, ou seja, há uma ética comportamental a ser seguida entre eles.

Durante a exibição, fomos fazendo pausas e discutindo acerca do contexto do documentário, fazendo sempre relação com o contexto no qual se encontra a escola e os privados de liberdade. Fizemos intervenções no sentido inferencial, fazendo perguntas que pudessem despertar o entendimento do estudante acerca do

documentário bem como que pudessem prever, a partir dos seus conhecimentos do mundo prisional, o que viria posteriormente. O documentário foi elogiado por todos e foi observado, pelas opiniões colocadas pelos estudantes, que o propósito estava sendo alcançado, qual seja, entender criticamente o documentário.

Foram feitas, durante a exibição do audiovisual, questionamentos sobre as diversas culturas da prisão. As formas que usam para comunicação, os termos que são marcados semanticamente, as atividades culturais desenvolvidas no espaço prisional, as formas de passatempo utilizadas. Foram identificadas nas respostas dos alunos diversas formas de letramento contemplando o que apontam Rojo (2012) e Street (2014) relativos à multiculturalidade presentes em contextos diferentes da escola. Desde a leitura da bíblia, a participação em rodas de capoeiras, jogos de dominós, produção de tatuagens, trabalhos artesanais produzidos pelos privados de liberdade, tudo aponta para a diversidade cultural dentro do sistema prisional. Como vimos, a cultura se faz presente em variados contextos e há, em todos os espaços, multiculturas.

Ao final da exibição do documentário, solicitamos aos estudantes que se organizassem em círculos para uma roda de debates explorando o documentário. Nesse momento, fizemos perguntas para serem respondidas oralmente pelos estudantes. Para tanto, nos guiamos no seguinte roteiro:

- 1) O texto é um documentário. O que você sabe sobre esse gênero?
- 2) O que é retratado no documentário assistido?
- 3) O documentário, pela temática apresentada, estabelece alguma semelhança com a sua convivência no sistema prisional? Qual?
- 4) Que fato apresentado no documentário chamou a atenção do mundo? Você já vivenciou algo semelhante ao apresentado no documentário?
- 5) No documentário os personagens denunciam alguns problemas enfrentados pelos privados de liberdade naquela unidade. Que problemas você enfrentou ou enfrenta e denunciaria?
- 6) Que direitos você acha que não são garantidos na cadeia? Como você os reivindicaria?

7) As prisões pelas quais você passou são iguais, melhores ou piores do que a apresentada no documentário?

As respostas às perguntas foram bastante proveitosas visto que discentes demonstraram ter assimilado perfeitamente as ideias discutidas no documentário, discutindo criticamente as situações do cárcere e também sobre direitos e deveres que são garantidos e aqueles que lhe são tirados momentaneamente. Dentre as obrigações, foram abordadas questões relacionadas aos crimes que cometeram, assumindo erros, mas achando a força da lei pesada demais. Questionaram a violência da prisão, as privações, as humilhações, a má alimentação e outras questões relacionadas ao contexto prisional, tal qual exploradas no audiovisual. Isso demonstrou para mim que o trabalho havia sido bem aproveitado pois demonstraram senso crítico e percepção, fazendo relação com a vida dentro do espaço prisional no qual se encontravam.

Depois da roda de conversa, exibimos na tela da televisão o cartaz com a apresentação do documentário para que fossem percebidos pelos estudantes os recursos multimodais presentes, analisando os efeitos de sentido construídos pelas múltiplas semioses. Assim, alguns aprendizes relacionaram o título do documentário às imagens do cartaz, as características físicas dos presos e a imagem das grades.

Em seguida, elaboramos perguntas para serem respondidas oralmente voltados ao entendimento do audiovisual apresentado. Dentre as questões colocadas, uma foi referente aos direitos do privado de liberdade. Obtivemos como resposta da maioria que os privados de liberdade não têm direitos. Levantaram a questão de que mesmo quando estão doentes, não são atendidos dignamente. Além disso, levantaram a questão do atendimento jurídico, já que suas pastas não são abertas e passam tempos sem visitas, bem como reclamaram para o aspecto da alimentação no cárcere, a qual consideram de má qualidade. Esses fatores levantados pelos alunos nos pareceram relevantes por atentar para a criticidade desenvolvida a partir do trabalho feito em sala de aula.

Outra questão que fizemos dizia respeito à violência policial, como eles encaravam a violência prisional apresentada no documentário. Alguns responderam que já haviam vivenciado situações semelhantes em rebeliões das quais participaram em outra unidade prisional e que não diferia das apresentadas no documentário. Assim, percebemos a habilidade de alguns estudantes articularem e relacionarem

cenar e temáticas do documentário às suas próprias vivências no cárcere, demonstrando certa criticidade ao comentarem alguns contextos.

Finalizamos a nossa oficina enfatizando que os elementos apresentados no documentário poderiam servir de base para a reflexão a ser feita na produção dos seus relatos pessoais.

6.1.5 Culminância

Finalmente, chegamos à última oficina, com a culminância do nosso trabalho, momento em que as produções foram entregues e compartilhadas. Convidamos os estudantes para trazerem os seus relatos de vida e se apresentarem para as respectivas socializações dos trabalhos. Nessa aula, solicitamos à gestão da escola que fosse oferecida uma merenda diferenciada, inclusive, como uma compensação ao envolvimento dos estudantes ao trabalho. Além do lanche, providenciamos refrigerantes para serem oferecidos.

Estudante por estudante foi chamado para aproximar-se e colocar seu trabalho sobre a mesa, Mesmo os que não produziram puderam participar desse momento de socialização das produções, inclusive, para servir de incentivo a futuras atividades. Por ser ambiente privativo de liberdade e no intuito de preservar suas imagens, já que alguns pediram para não serem fotografados por motivos vários, não filmamos ou fotografamos o momento. Todos concordaram em ler seus relatos para os demais, de maneira a socializar e tornar o momento mais significativo.

Foi um momento importante para todos os que participaram, pois era perceptível o prazer de estarem naquele momento socializando suas produções. Houve elogios dos próprios estudantes por apresentarem seus trabalhos. Todos se mostraram orgulhosos pela participação naquela atividade. Alguns chegaram a comentar que não produziram mais e melhor por conta dos problemas encontrados nas celas dos cárceres, onde lhes falta paz e tranquilidade para produção, haja vista que é um ambiente apertado e sem qualquer conforto. Ainda assim, as produções apareceram e, enquanto envolvido diretamente no trabalho, percebi evoluções em todos os aspectos de produção. Desde a organização textual, passando pelos aspectos metalinguísticos e contextuais.

Na versão final dos trabalhos, percebemos o quanto todos os passos dados, as discussões, os debates, as exposições de filmes, vídeos, aulas expositivas na discussão relativas a gêneros de texto possibilitaram o crescimento dos estudantes e um passo significativo para o desenvolvimento da criticidade e da habilidade leitora e produtora de textos, bem como a percepção por parte deles das ideologias que subjazem aos textos.

Diante do que foi visto, ressaltamos que as oficinas oferecidas aos estudantes tiveram como objetivo discutir as noções de texto, gêneros, linguagem e, principalmente, pudemos averiguar o grau de letramento da turma, especialmente, por ser um trabalho em sala de aula com alunos com graus diferentes de letramento. Além desses aspectos, foram trabalhados a estrutura, bem como o uso e características de alguns gêneros de texto que funcionaram como gêneros auxiliares na produção do gênero principal: o relato pessoal.

A seguir, apresentamos as análises das produções dos textos dos estudantes.

6.2 Análise dos dados e resultados obtidos

Com o intuito de investigar a implementação de um projeto de letramento em uma turma para jovens, adultos e idosos privados de liberdade a partir do gênero textual relato pessoal e suas contribuições para a formação do leitor e escritor no contexto prisional, verificaremos cinco produções realizadas pelos discentes. Cumpre acentuar que, embora o *corpus* deste trabalho seja composto por doze produções, aqui realizaremos a análise de cinco delas, com as quais é possível ilustrar uma visão geral do *corpus*.

Nesse contexto, os textos apresentados aqui foram produzidos por estudantes do módulo VII EJAI prisional, na unidade PAISJ. O propósito é analisar, além das produções relativas a fatores textuais, discutir também propostas de trabalhos a serem feitos posteriormente com os textos. Vale observar que os relatos foram produzidos por esses estudantes de forma voluntária, e posteriormente discutidos em sala e apresentados para reflexão. Com textos dessa natureza é possível trabalhar a escrita e alguns tópicos de forma contextualizada, sem que se fabriquem produções superficiais para análise. A partir dessas escritas, o professor poderá explorar de

forma significativa alguns desvios apresentados, bem como sugerir alterações e explorar diversos outros desvios, inclusive, metalinguísticos. Vejamos o primeiro texto.

Figura 1: Relato 1 (página 1)

Fumei macanha ja cheirei lábó
cala po' tomei L.S.D. ja
Fumei craque usei varios
tipos de drogas depois que
eu usei o craque fiz tanta
da coisa pra poder usalo
raubei pertes ja cheguei a me
prostituir Fiz muita coisa
pra fumar craque minha
vida era simples ir
pra escola so por que tinha
computador e tinha Haras
que podia fazer conhecer
um ~~meu~~ menino João
victor o meu melhor amigo
agente fazia rifas pra vender
por 2 Reais pra poder ir
pra LAN HOUSE jogar. ia eu
e João VICTOR MEU AMIGO MEU IRMÃO
ali teve infancia camigo agente
sempre ria junto. Tudo que eu
fazia ele tambem fazia sempre
unidos mais Cheguei um Serto

Fonte: Arquivo do autor (2024)

Figura 2: Relato 1 (página 2)

que tudo mudou agente ~~o~~
 conheceu as drogas ainda
 continuamos juntos mais.
 e pra gente poder fumar a
 droga.. tinhamos que fazer
 varias coisas prostituição
 roubar varias coisas. ai foi
 quando eu conheci o Craque
 as coisas pioraram mesmo nada
 mais pra mim fazia sentido
 tudo pra mim era qualquer
 coisa pra eu fumar meu
 craque fiz muita coisa ruim
 abandonei ate o meu melhor
 amigo troquei minha amizade
 pela fama colega de Colônia
 de plástico o craque. fiz tanta
 coisa ruim foi ai que quando
 eu pensei que as coisas fariam
 piorar. ~~o~~ piorar mais
 foi melhor mais porque
 piorou por que partiu pro
 lado da prostituição

Fonte: Arquivo do autor (2024)

O Texto 1, em seus aspectos linguísticos, atende aos padrões textuais. No relato, é possível perceber alguns fatores de textualidade significativos. Em relação à situacionalidade, por exemplo, o estudante percebe claramente a necessidade de marcar a situação de escrita. Há outros elementos linguísticos que apontam, conforme Beaugrande e Dressler (1983), para os fatores que caracterizam um texto como tal. A coesão é assegurada uma vez que o estudante sequencia os fatos de maneira lógica; a coerência também é promovida visto que todos os elementos do texto não apontam

qualquer contradição, mas sim traçam o caminho que leva naturalmente para a situação de privação de liberdade.

Em relação aos aspectos metalinguísticos, há sérios problemas a serem trabalhados em sala, desde a ausência de pontuação, até questões ligadas à fonologia, concordância, dentre outros fatores a serem analisados e discutidos pelo professor em sala de aula. A partir do texto produzido pelo estudante, é possível contextualizar aprendizagens no sentido de desenvolver proficiências ligadas à produção e leitura de textos, mas essa não é nossa preocupação maior. Ainda em relação aos aspectos linguísticos, ao se observar a coesão do texto, o estudante consegue estabelecer a retomada dos referentes, retomando o referente pelos anafóricos “João” e “meu melhor amigo”, dentre outras estratégias, demonstrando conhecimentos linguísticos importantes.

Quanto ao atendimento ao gênero relato pessoal, o estudante o faz com proficiência, visto que são apresentadas situações cotidianas e registros pessoais narradas em primeira pessoa e com verbos no pretérito, estabelecendo uma sequência de fatos registrados do dia a dia do personagem. No texto, o estudante volta ao passado para marcar sua entrada no mundo do crime, descrevendo seus atos diários, suas peripécias, suas desventuras. Essas formas apresentadas são, assim, condizentes com a proposta do trabalho.

Entretanto, ao analisar o texto, percebe-se que o sistema prisional não foi apontado pelo estudante, que fez suas reflexões num contexto externo ao cárcere. Não houve, por parte do aluno, uma discussão sobre os aspectos sociais e ideológicos ligados ao mundo da prisão, fugindo à nossa proposta que seria a de discutir o cotidiano vivenciado pelo privado de liberdade e discussões pertinentes ao universo vivido por eles.

A seguir, vejamos o Texto 2.

Figura 3: Relato 2



Fonte: Arquivo do autor (2024)

No Texto 2, o estudante fez largo uso da multimodalidade, visto que utilizou recursos verbais e não verbais. Pode-se afirmar com tranquilidade que o texto apresenta coesão textual e atende aos padrões da textualidade. Em relação à situacionalidade, a linguagem utilizada, carregada por termos como “misera” e “levar um ‘se ligue’” contextualiza o texto ao ambiente prisional. Os elementos não verbais, como a imagem de violência e utilização de objetos de tortura levam o leitor do texto automaticamente à percepção de que se trata de um ambiente de cárcere, bem como o termo “chaveiro”, relacionado ao sujeito que, no cárcere, é encarregado da disciplina entre os presos. Ainda com relação à coesão, um dos fatores apontados por Marcuschi (2008) como garantidor do sentido, está expressa pela sequência de ações; também a coerência está estabelecida, visto que a situação de violência está associada ao ambiente prisional.

O texto atende à proposta do nosso trabalho, pois o estudante, de forma crítica e contextualizada, apresenta o cotidiano e a situação de violência enfrentada no cárcere. Assim, observa-se um texto que apresenta uma preocupação de denúncia, apontando para os vários letramentos, ou seja, o estudante, por meio de recursos visuais e verbais, contextualiza o ambiente no qual vive, ao mesmo tempo em que aponta para os aspectos críticos, demonstrando conhecer a situação da cadeia, apresentando as forças que comandam na relação de poder do cárcere e a ética do sistema, com uso da violência para demonstrar que não se pode, de forma alguma, subverter a ordem, sob pena da punição por meio da violência física e emocional.

Embora expresse situações de violência até de forma banal, há, por assim dizer, uma situação de multiletramentos, ou seja, o encarcerado domina esses códigos e sabe que deve seguir, dentro da cultura da cadeia, determinados rituais, sob pena de sofrer penalidades ao fugir e desobedecer a certos ensinamentos que são repassados aos que vivem no sistema prisional.

A seguir, vejamos o Texto 3.

Figura 4: Relato 3

Meu nome é Roberto do Carmo Junior, tenho 27 anos. Fui condenado a lei dos 30 anos pelo juiz. No começo as coisas não eram tão ruins, pois tinha como me manter nesse lugar. Comia coisas boas e diversificadas. Era casado, tinha a minha garota e por sinal a mais top da época. Era assim que os homens que praticavam as coisas ilícitas pra obter dinheiro chamava.

Tinha muito dinheiro, conquistava tudo e todos que queria, mas sempre sabia que o dinheiro que eu tinha produzia o que elas amavam.

Conquistei bens e fui um pouco inteligente e com o pouco que vivo nesse lugar foi do meu emprego. Que já viu, ajuda muito na alimentação, praticamente vivo lá, essa é uma maneira que arrumei no fim da minha cadeia pra não sofrer tanto, porque aqui o lugar é exato, pior que vários ~~de~~ mulheres uma carnica e se você é o alvo de alguns sua carne também é disputada.

Foi numa fase boa da minha vida, trabalho, estudo e lento me entrossei muito mais nas turmas. Dentis do ~~por~~ sistema pra começar a raciocinar e me adaptar ao novo meio de vida. Trabalhando e comendo do meu suor.

Perdi meu bem mais precioso minha mãe, acreditada que Deus cuide de sua alma.

Foi muito difícil pra mim e sobrenatural.

Até hoje ainda está sendo, depois de tantos anos ainda foi um ~~coisa~~ buraco em meu peito, queria alguém pra chorar, contar, perguntar.



O texto 3, diferente dos demais, mostra um estudante com outro nível de conhecimento relativo ao domínio da escrita, corroborando a nossa percepção de uma turma heterogênea. Há equívocos metalinguísticos que, considerando o nível de escolaridade, podem ser facilmente trabalhados. Desvios de uso de vírgula, concordância verbal, dentre outros.

É comum, tanto no sistema prisional, como também nas escolas fora dele, que o professor se depare com tal heterogeneidade. No texto acima, o estudante contempla o que discutimos acerca dos elementos textuais, como também atende à proposta do nosso trabalho, produzindo um relato sobre o seu dia a dia.

No que se relaciona à linguística textual, percebe-se, no texto, uma sequenciação dos fatos, garantindo a coesão, como também, não há qualquer situação de incoerência registrada. Tem-se uma sequenciação temporal, que indica o início do estudante no mundo do crime, a seguir aponta para os ganhos obtidos com a criminalidade para, posteriormente, iniciar sua derrocada e, finalmente, o estado atual dentro do sistema. Além de uma rápida amostragem da violência no sistema, quando o relaciona ao inferno, carniça, quando se refere à violência sofrida pelos próprios companheiros; há uma visão crítica do estudante acerca da violência e de agressão aos direitos humanos, ou seja, o apenado tem uma visão bastante pessoal sobre a vida no cárcere, demonstrando os aspectos ideológicos em sua produção, o que aponta para Street (2014) quando indica a necessidade de formar estudantes com visão crítica e ideológica.

Assim, o Texto 3 atende ao que foi proposto. O estudante faz uso da língua em seu aspecto social e crítico, denuncia os problemas enfrentados e conquistas pessoais, como aponta para uma situação diferenciada em relação a outros privados de liberdade, já que, dentro do cárcere, usufrui de certas regalias em relação aos demais, já que tem um emprego; no caso, parece tratar-se de um “comissionado”: um privado de liberdade que tem emprego e salário dentro do sistema prisional.

A seguir, vejamos o quarto relato.

Figura 5: Relato 4 (página 1)

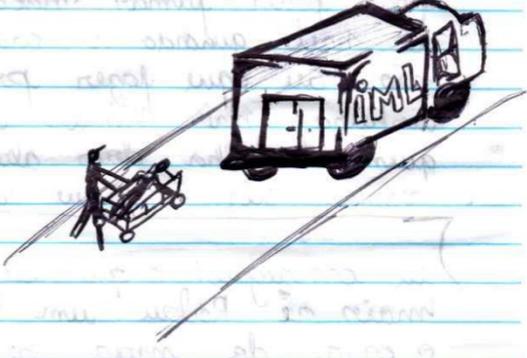
Hoje dia 27/03/2023 às 04:30 da tarde ainda não anotei eu estou pensando que fazer pra poder fumar maconha de noite quando a cadeia bater não sei que fazer pra conseguir dinheiro mais vamos ver quem trabalha duas abanço vamos ver no que vai dar.

eu consegui o que eu queria mais eu Rolei um B.O. o cara da nada se matou deu um tiro na própria cabeça rolou muita dor de cabeça o negócio ficou doído. polícia pra tudo que lado o cara morreu era 02:27 eu estava na escola estudando de nada agente largou e ficou sabendo da notícia. em fim era 02:27 a cadeia bate de 08:30 da noite o corpo foi

Fonte: Arquivo do autor (2024)

Figura 6: Relato 4 (página 2)

liberado de 10:57 da noite e rolou muita coisa bom assim foi meu dia



Fonte: Arquivo do autor (2024)

O Texto 4 apresenta a multimodalidade em sua construção. O estudante utilizou tanto a linguagem verbal como a imagem para apresentar o tema da violência no sistema prisional, percebendo a situação ao seu redor e apontando para ela, o que podemos considerar como um letramento crítico em relação ao seu cotidiano. Há, assim, pelo uso dos vários elementos utilizados na construção do texto, multiletramentos, como apontado por Rojo (2012), o estudante se apropria dos vários recursos que a língua oferece para dar sentido ao seu texto e o insere no contexto cultural em que vive.

Assim, o texto atende ao propósito do trabalho, qual seja, produzir o gênero relato pessoal associando-o ao seu cotidiano, denunciando a violência, tão comum no cárcere, bem como a banalização da morte, do pouco caso dado à vida humana. Fatos dessa natureza apontam para o entendimento que o estudante tem do seu lugar no sistema, qual seja, que a sua vida, assim como a de seus companheiros, não tem qualquer valor, o que aponta para os aspectos ideológicos de opressão vivenciados socialmente pelos privados de liberdade.

Em relação aos aspectos metalinguísticos, o estudante apresenta problemas que são comuns ao nível de escolaridade. Há problemas ortográficos, falta de pontuação, bem como outras questões relacionadas à gramática tradicional. Entretanto, afora essa questão do letramento apontado pela escola, que tem uma preocupação meramente voltada ao letramento neutro, apontado por Soares (2003), o autor do texto apresenta outros níveis de letramento, ou letramentos, aqueles apreendidos fora do universo escolar. Há, no texto, uma gama de conhecimentos para os quais a escola não atenta, o conhecimento de mundo e, no caso do estudante privado de liberdade, o conhecimento contextualizado da prisão.

Figura 7: Relato 5

HOJE FOI MAIS UM DIA DE
 SOFRIMENTO O JUIZ NÃO DEIXOU
 EU IR TRABALHAR PASEI A NOITE
 TODA TENTANDO RESOLVE PARA FAZER
 UMA COMUTAÇÃO DE PENA MAIS
 UMA VEZ NADA, JÁ NÃO TENHO
 ANIMO PRA MAS NADA, VOU VENDER
 A ÚNICA COISA QUE A CADEIA
 NÃO TIROU MEU QUE EU TANTO
 TINHA APESGO MINHA MOTO MEU
 ÚLTIMO SACRIFÍCIO PRA SAIR
 DA QUI JÁ NÃO AGUENTO MAS
 ESSA VIDA MINHA MÃE JÁ
 ESTÁ VELHINHA JÁ NÃO AGUENTA
 MAIS ISSO É EU NÃO CONSEGUIR
 NÃO SIB O QUE FAÇO MAIS JÁ
 NÃO SEI O QUE A JUSTIÇA QUER
 DE MIM?

Fonte: Arquivo do autor (2024)

Diferente dos demais relatos apresentados até aqui, o Texto 5 chamou a nossa atenção por fugir quase que completamente ao que foi discutido em sala de aula acerca do gênero textual relato pessoal. Dentro do gênero, a proposta discutida com os estudantes foi, numa perspectiva de incentivar a produção textual, que os trabalhos fossem voltados à exploração de seu cotidiano como incentivo. No entanto, o texto acima apresenta uma fuga da temática, embora identifiquemos termos ligados semanticamente à justiça, não há elementos que indiquem o sistema prisional como contexto em que o discente está inserido.

Em relação aos aspectos linguísticos, o texto apresenta equívocos ligados à coesão, bem como a outros aspectos da textualidade. O estudante apresenta situações e não estabelece entre as partes do texto uma conexão, implicando, conseqüentemente, problemas relacionados à coerência, pois ao mesmo tempo em que fala de aspectos ligados à justiça, introduz a questão do bem material e, imediatamente, fala sobre a mãe que está em idade avançada. Outro aspecto a observar no relato do aprendiz diz respeito às questões metalinguísticas, pois há

problemas diversos, desde a divisão do texto em parágrafos, passando pela ortografia e uso da pontuação para garantir sentido.

Ademais, quanto à proposta de produção do gênero relato pessoal, não há uma sequenciação temporal, tão significativa e característica do gênero em análise. Podemos considerar que o texto não reflete sobre a situação do privado de liberdade, ou seja, não há uma análise crítica e reflexiva apontada no texto, se a proposta era utilizar o gênero para reflexões sistemáticas sobre a vida e o cotidiano no cárcere, o estudante não desenvolveu essa criticidade, limitando-se a uma escrita descontextualizada. Nesse contexto, entendemos que o texto não atendeu à nossa proposta de produção do gênero relato pessoal, já que se limita a apresentar os fatos de forma isolada não atentando para as características exigidas pelo gênero em questão.

Diante das análises realizadas, observamos que os estudantes puderam refletir mais significativamente sobre o seu estar no mundo do cárcere, mas, ao mesmo tempo, pensar numa vida além dos muros, em liberdade e com mais condições de inclusão social, numa perspectiva de reintegração social ao seu meio e às suas famílias. Além dessas questões, enquanto atividade voltada ao ensino de língua portuguesa, percebemos a ampliação do vocabulário, visto que o baú lexical do cárcere se apresenta um tanto quanto restrito, pois além dos aspectos éticos, ideológicos e sociais há uma linguagem que faz parte do universo carcerário.

Por fim, o trabalho com relatos pessoais permitiu ao estudante privado de liberdade refletir sobre questões éticas e existenciais, desenvolver um pensamento crítico em relação ao seu passado, ao seu presente e o seu futuro e, seguindo as reflexões feitas no cárcere, a partir do momento em que estiver em sociedade, reintegrado socialmente possa mudar suas percepções e gozar plenamente de sua liberdade sem agir contra o outro e respeitando todos e todas. A escola, como nos lembra Freire (1998, p. 22), “se não pode tudo, pode alguma coisa” e o que se espera é que ela tenha sempre uma função libertadora e integradora no sentido de formar para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado dentro de uma unidade prisional do Estado de Pernambuco e com estudantes privados de liberdade, aliados socialmente. O estudo focou no texto como um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa; o texto não como um amontoado de palavras soltas, mas como um todo fazendo sentido para os interactantes, contextualizado sócio-historicamente. O público escolhido para o trabalho foram estudantes que fogem ao tradicional, carregados de estigmas e preconceitos. O aluno encarcerado, que precisa, de alguma forma, mostrar que existe, que está vivo, que tem sonhos e esperança de liberdade e reintegração. Aqui, lembro Nelson Mandela quando afirma que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que esteja dentro de suas prisões. E, conhecendo a prisão há oito anos, lecionando em um ambiente inóspito e perigoso, me aventurei a dar voz e vez a estudantes privados de liberdade.

A heterogeneidade nas turmas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é uma realidade por vezes negada por muitos. Há estudantes com certo grau de dificuldade maior que outros, ou seja, não existe turma que se mantenha homogênea em sua aprendizagem. No sistema prisional, muitas vezes com estudantes por longos anos afastados da escola, essa heterogeneidade se faz ainda mais presente. Constatei isso no diálogo constante com meus alunos, alguns sequer conseguem escrever atendendo ao mínimo de domínio alfabético. Entretanto, esse para mim não foi o problema mais significativo. Havia entre eles outros letramentos que poderiam ser valorizados; como não lembrar Street (2014) quando aponta para os letramentos sociais?

Ali, nos textos e nas conversas com meu público, percebi que poderia desenvolver um trabalho que não somente utilizasse o conhecimento tradicional explorado por aqueles que defendem um continuísmo no ensino de elementos puramente gramaticais, que apontam para turmas homogêneas onde todos devem ter conhecimentos iguais para todos os temas, mas vi, naquelas histórias de vida tão diferentes, de miséria e exclusão social, a possibilidade de engajar a todos numa prática significativa de produção de textos, de histórias, de narrativas. Como aponta Marcuschi (2008, p. 79), "o texto se dá como um ato de comunicação unificado num

complexo universo de ações alternativas e colaborativas”. Ou seja, é na colaboração e interação que os textos fazem sentido.

A partir disso, comecei a discutir com os próprios estudantes a vivência no sistema prisional, ouvir suas histórias, suas reflexões acerca do estar naquele ambiente, que dificuldades enfrentam, como veem a escola e todos que o cercam. Em alguns momentos percebi alguns fazendo desenhos, rabiscando no papel, às vezes até querendo desenhar no quadro símbolos que fazem parte do cotidiano prisional.

Foi a partir dessas situações, e com um pouco mais de sensibilidade e engajamento, que optei por, em vez de manter uma pedagogia tradicional, que simplesmente insistisse num “transmitir” conhecimentos, no que Freire (1998) chamou de pedagogia bancária, criar formas de ouvir e ler essas histórias, dialogando com essas pessoas.

Apontamos então o relato pessoal como forma de contar histórias de suas vidas, trocar experiências, ler textos uns dos outros. Começou então a ganhar corpo o nosso estudo. Pensamos com os estudantes que recursos poderíamos utilizar para que o trabalho se concretizasse. Realizamos algumas oficinas e atividades. Assim, a escrita começou a ganhar sentido, não escrever por escrever, mas escrever com objetivos, com contextualização, com interesse. Não tivemos o apoio maciço como era nosso objetivo, mas, aos poucos, boa parte foi aderindo, trazendo textos, desenhos, pequenos poemas e trechos do que eles chamaram de “raps”, apresentando-os, enfatizando que “tinha muitos erros de português”, mas não era o objetivo principal apontar “erros”, e sim discutir com eles a importância da escrita, o valor social que tinha essa língua.

Nos momentos de discussão, percebemos o quão a escola poderia ser significativa para eles, como a relação madura e de confiança com o professor fazia sentido para eles. Aqui, vale observar Freire (1998, p. 30) quando aponta que “se a escola não pode tudo, pode alguma coisa”.

Avaliamos que um trabalho dessa natureza, a longo prazo, pode criar um ambiente de escrita significativo, entendendo que uma educação no sistema prisional, como apontado por Onofre (2007), deve se desenvolver para uma escola que não tem apenas como função a escolarização, mas compreender outros aspectos, tais como o social e o contexto no qual se encontram os sujeitos privados de liberdade.

Assim, a escola não pode insistir numa prática pedagógica que não ajude a transformar realidades, no caso da escola em presídio, uma aprendizagem significativa que devolva ao privado de liberdade uma perspectiva futura de entender que os conhecimentos aprendidos na escola tenham serventia para a sua vida dentro e além dos muros. Nesse sentido, os apenados teriam o entendimento de que em uma sociedade que valoriza a escrita, o estudante deve dominar esse código e entender os diversos efeitos de sentido que se consegue com o seu domínio pleno.

Os momentos vivenciados com os estudantes no processo de construção dos textos possibilitaram entre eles momentos de interação muito significativos, houve uma interação entre eles nunca vista, todos queriam ler os textos produzidos pelos colegas, ter acesso à visão que o outro apresentava sobre o sistema no qual todos estavam inseridos. Dessa maneira, o trabalho feito em sala de aula permitiu observar como um trabalho que faça sentido para os estudantes serve de incentivo para a participação e envolvimento de todos. É possível, a partir de um trabalho planejado, sério e envolvente, discutir e fazer com que aprendizagens sejam implementadas de forma continuada, que se entenda que as aprendizagens servem para toda a vida e que o domínio da modalidade escrita da língua se não lhes garante um retorno imediato, é com certeza uma forma de recuperação de sua cidadania.

Nessa esteira, a Lei n.º 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) aponta a educação como forma de garantia da prática da cidadania e desenvolvimento integral do educando. Dentro do sistema prisional, essa educação serve, principalmente, como forma, ou uma das formas de garantir a reintegração desse indivíduo privado de liberdade.

Com o recrudescimento do número de jovens pobres, pretos e pardos que adentram o cárcere brasileiro, se não podemos tudo enquanto educadores, temos certeza de que um trabalho como o que fizemos no sistema prisional adquire extrema relevância haja vista que a educação formal pode e deve contribuir de forma significativa para reintegração do sujeito privado de liberdade à sociedade, e que essa reintegração seja feita de forma efetiva, em contraponto ao sistema penal que tem como função apenas estabelecer um controle social. Ao contrário disso, a escola deve ser um espaço em que se eduque no sentido de que pessoas se tornem livres.

Finalmente, o nosso trabalho apresentou perspectivas bastante positivas. Entendemos que a prática pedagógica dos professores precisa sofrer alterações

significativas no sentido de valorizar cada vez mais o contato com os textos, quer sejam orais ou escritos e dos mais variados gêneros. É necessário que os textos façam parte do cotidiano escolar, e num ambiente como a escola dentro do sistema prisional esses textos servirão, além de instrumento formativo, também como objeto de deleite. A produção textual que faça sentido é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem e, aqui, a produção de relatos pessoais como histórias de vida assumiu uma função social no sentido de engajar o estudante definitivamente como protagonista do conhecimento e da busca da sua cidadania. A respeito desses pontos, vale destacar o que afirma Freire (2005, p. 103): “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Diante disso, portanto, não se pode, como afirma Freire (2005, p. 104), “perder a batalha de humanização do homem brasileiro” e, aqui destacamos, a educação do sujeito privado de liberdade. Daí a necessidade de se fazer um ensino que busque incansavelmente a humanização, não uma humanização doada, mas conquistada de forma crítica, por esses e outros aspectos, o nosso trabalho procurou fazer, como deve ser sempre, uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUIAR, A. da S. **Educação de Jovens e Adultos Privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em unidade penais do Estado do Rio de Janeiro**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2012.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ASSIS, R. D. (2007). **A realidade atual do sistema penitenciário Brasileiro**. Recuperado: 26 jun. 2010. Disponível: [http:// br.monografias.com/trabalhos908/a-realidade-atual/a-realidadeatual.shtml](http://br.monografias.com/trabalhos908/a-realidade-atual/a-realidadeatual.shtml). Acesso em 15 ago. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BOURDIEU, P. **La Domination masculine**. Paris, Éditions du Seuil, 1998.

CARVALHO, M. C. **Leitura e retextualização no ensino de língua portuguesa no contexto prisional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSTA VAL, M. G., **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 1991.

CUNHA, E. L. da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 157-178, 2010.

DANTAS, S. A. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa**: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FIORIN, J. L. **Lições de texto**. São Paulo: Ática, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. (48a reimp.). Paz e Terra.

FREIRE, P. (2008). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (37ª ed.). Paz e Terra.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GARCIA CANCLINI, N. Definiciones en transición. In: MATO, D (Org.). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 57-67.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JULIÃO, E. F. **Política Pública de Educação Penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Sociais – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

LIMA, J. C.; FREITAS, K. S. de. O multiletramento prisional: avaliando a prática pedagógica no desenvolvimento do aprendizado da leitura e escrita em uma escola do Ensino Fundamental II de Salvador-BA. Seminários Regionais da ANPAE [Recurso Eletrônico]. Brasília: Nº 08, 2021. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero8/EIXO3/E3-JOSE-CARLOS-LIMA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

LOURENÇO, A. da S. **As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros**: um contraponto à noção de sistema penitenciário? Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C.. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexão e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, E. M. C. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUSCAR, 2007.

PAIVA, V. P. **A História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.

PENNA, M. G. de O. **O ofício do professor**: as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos. Dissertação (Mestrado). Programa de Educação (História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

REIS, D. B. dos. **O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Paraná, 2015.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Ano I. n.º 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SILVA, A. E. M. de O. e. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade**: memórias e histórias no ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Pará, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

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

SOARES, M, **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOUSA, A. R. de. Educação nas prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. In: LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003a. Disponível em:

http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

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

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, R; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SWALES, J. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAVARES, G.; MENANDRO, R. M. Atestado de Exclusão com Firma reconhecida: o sofrimento do presidiário brasileiro. **Psicologia Ciência e Profissão**, 24(2), 86-99. Disponível: <http://www.revistacienciaeprofissao.org>. Acesso em 15 ago. 2024.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC, 2007a. v.2, p.97-117.

APÊNDICE A

ATIVIDADE 1

OBJETIVO: Compreender e discutir as questões sociais abordadas na música, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e expressão oral.

Ouçã, leia e analise a letra da canção “Diário de um detento”, de Racionais MC’s. Em seguida, discuta as questões sugeridas com o professor e seus colegas.

Diário de um detento

Canção de Racionais MC’s

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã

Aqui estou, mais um dia

Sob o olhar sanguinário do vigia

Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK

Metralhadora Alemã ou de Israel

Estraçalha ladrão que nem papel

Na muralha, em pé, mais um cidadão José

Servindo o Estado, um PM bom

Passa fome, metido a Charles Bronson

Ele sabe o que eu desejo

Sabe o que eu penso

O dia 'tá chuvoso o clima 'tá tenso

Vários tentaram fugir, eu também quero

Mas de um a cem, a minha chance é zero

Será que Deus ouviu minha oração?

Será que o juiz aceitou a apelação?

Mando um recado lá pro meu irmão

Se tiver usando droga, 'tá ruim na minha mão!

Ele ainda 'tá com aquela mina

Pode crer, moleque é gente fina

Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá

Tanto faz, os dias são iguais

Acendo um cigarro, e vejo o dia passar

Mato o tempo pra ele não me matar

Homem é homem, mulher é mulher

Estuprador é diferente, né?

Toma soco toda hora, ajoelha e beija os pés

E sangra até morrer na rua 10

Cada detento uma mãe, uma crença

Cada crime uma sentença

Cada sentença um motivo, uma história de lágrima

Sangue, vidas e glórias, abandono, miséria, ódio

Sufrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo

Misture bem essa química

Pronto, eis um novo detento

Lamentos no corredor, na cela, no pátio

Ao redor do campo, em todos os cantos

Mas eu conheço o sistema, meu irmão, hã

Aqui não tem santo

Rá'tá'tá'tá preciso evitar

Que um safado faça minha mãe chorar

Minha palavra de honra me protege

Pra viver no país das calças bege

Tic, tac, ainda é 9:40

O relógio da cadeia anda em câmera lenta

Ratata'tá, mais um metrô vai passar

Com gente de bem, apressada, católica

Lendo o jornal, satisfeita, hipócrita

Com raiva por dentro, a caminho do Centro

Olhando pra cá, curiosos, é lógico

Não, não é não, não é o zoológico

Minha vida não tem tanto valor

Quanto seu celular, seu computador

Hoje, 'tá difícil, não saiu o sol

Hoje não tem visita, não tem futebol

Alguns companheiros têm a mente mais fraca

Não suportam o tédio, arruma quiaca

Graças a Deus e à Virgem Maria

Faltam só um ano, três meses e uns dias

Tem uma cela lá em cima fechada

Desde Terça-feira ninguém abre pra nada

Só o cheiro de morte e Pinho Sol

Um preso se enforcou com o lençol

Qual que foi? Quem sabe? Não conta

la tirar mais uns seis de ponta a ponta

Nada deixa um homem mais doente

Que o abandono dos parentes

Aí moleque, me diz então, cê qué o quê?

A vaga 'tá lá esperando você

Pega todos seus artigos importados

Seu currículo no crime e limpa o rabo

A vida bandida é sem futuro

Sua cara fica branca desse lado do muro

Já ouviu falar de Lúcifer?

Que veio do inferno com moral

Um dia no Carandiru, não ele é só mais um

Comendo rango azedo com pneumonia

Aqui tem mano de Osasco, do Jardim D'Abril,

Parelheiros

Mogi, Jardim Brasil, Bela Vista, Jardim Angela

Heliópolis, Itapevi, Paraisópolis

Ladrão sangue bom tem moral na quebrada

Mas pro Estado é só um número, mais nada

Nove pavilhões, sete mil homens

Que custam trezentos reais por mês, cada

Na última visita, o neguinho veio aí

Trouxe umas frutas, Marlboro, Free

Ligou que um pilantra lá da área voltou

Com Kadett vermelho, placa de Salvador

Pagando de gato, ele xinga, ele abusa

Com uma nove milímetros embaixo da blusa

Aí neguinho, vem cá, e os manos onde é que 'tá?

Lembra desse cururu que tentou me matar?

Aquele puta ganso, pilantra corno manso

Ficava muito doído e deixava a mina só

A mina era virgem e ainda era menor

Agora faz chupeta em troca de pó!

Esses papos me incomoda

Se eu 'tô na rua é foda

É, o mundo roda, ele pode vir pra cá

Não, já, já, meu processo 'tá aí
Eu quero mudar, eu quero sair
Se eu trombo esse fulano, não tem pá, não tem pum
E eu vou ter que assinar um cento e vinte e um

Amanheceu com sol, dois de outubro
Tudo funcionando, limpeza, jumbo
De madrugada eu senti um calafrio
Não era do vento, não era do frio
Acertos de conta tem quase todo dia
Tem outra logo mais, eu sabia
Lealdade é o que todo preso tenta
Conseguir a paz, de forma violenta
Se um salafário sacanear alguém
Leva ponto na cara igual Frankenstein
Fumaça na janela, tem fogo na cela
Fudeu, foi além, se pá, tem refém
Na maioria, se deixou envolver
Por uns cinco ou seis que não têm nada a perder
Dois ladrões considerados passaram a discutir
Mas não imaginavam o que estaria por vir
Traficantes, homicidas, estelionatários
Uma maioria de moleque primário
Era a brecha que o sistema queria
Avisar o IML, chegou o grande dia
Depende do sim ou não de um só homem
Que prefere ser neutro pelo telefone
Ratatatá, caviar e champanhe
Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe!
Cachorros assassinos, gás lacrimogêneo
Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio!
O ser humano é descartável no Brasil
Como modess usado ou Bombril
Cadeia? Claro que o sistema não quis
Esconde o que a novela não diz
Ratatatá! Sangue jorra como água
Do ouvido, da boca e nariz
O Senhor é meu pastor
Perdoe o que seu filho fez
Morreu de bruços no salmo 23
Sem padre, sem repórter
Sem arma, sem socorro
Vai pegar HIV na boca do cachorro
Cadáveres no poço, no pátio interno
Adolf Hitler sorri no inferno!
O Robocop do governo é frio, não sente pena
Só ódio e ri como a hiena
Ratatatá, Fleury e sua gangue
Vão nadar numa piscina de sangue
Mas quem vai acreditar no meu depoimento?
Dia 3 de Outubro, diário de um detento



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=dGFxdmuDA4A>. Acesso em:
20 ago. 2023.

Questões para debate

- 1) Quais são as principais questões sociais abordadas na música? Como elas se relacionam com a realidade brasileira?
- 2) De que forma a letra reflete a vida nas periferias e o sistema prisional no Brasil?
- 3) Como você se sente ao ouvir a perspectiva do narrador da música? Quais emoções ela provoca?
- 4) Você consegue identificar experiências ou sentimentos semelhantes em sua própria vida ou na vida de pessoas ao seu redor?
- 5) A música faz críticas ao sistema prisional e à sociedade. Quais são os principais pontos de crítica que você percebe?
- 6) Como o sistema penal é abordado na letra? Você acha que a música contribui para uma reflexão mais profunda sobre esse tema?
- 7) De que maneira a música representa a identidade das pessoas que vivem em contextos de marginalização?
- 8) Como você acha que a arte (música, literatura, etc.) pode servir como uma forma de expressão para grupos marginalizados?
- 9) Qual é o impacto cultural da música na sociedade brasileira? Você acha que ela ajuda a sensibilizar sobre os problemas enfrentados por detentos?
- 10) Como a música pode influenciar a percepção pública sobre o crime e a criminalidade?
- 11) O que você aprendeu ou refletiu sobre si mesmo após ouvir "Diário de um Detento"?
- 12) A música te fez pensar em ações concretas que poderiam ser tomadas para melhorar a situação social dos detentos ou das comunidades marginalizadas?
- 13) Você consegue comparar essa música com outras obras artísticas (músicas, filmes, livros) que abordam temas semelhantes? Quais são as semelhanças e diferenças?

APÊNDICE B

ATIVIDADE 2

OBJETIVO: Ler e compreender o gênero relato pessoal.

Leia o relato pessoal abaixo. Em seguida, discuta as questões sugeridas com o professor e seus colegas.

CALDO

Alguma vez na vida você levou um caldo? Se você já entrou no mar eu chuto que sim. Quando pequenos, não temos tamanho pra ficar ali brincando, mesmo que no rasiño, o mar nos castiga nos virando de ponta cabeça. Por alguns segundos não se sabe onde é o céu e onde é o chão, um pouco de areia entra na sua boca e muita água sobe pelo seu nariz. Todo mundo fala que é um pouco desesperador, não ter certeza quando você vai voltar a ressurgir e finalmente respirar.

Eu não sei porque, mas eu sempre gostei tanto dessa vastidão azul, que levar caldo não me incomodava. Lembro de uma vez que estava com o meu tio, tinha uns 4 anos, não muito mais que isso, e ele segurava minha mão com força pra não deixar a maré me levar. Uma onda veio e dei algumas cambalhotas, engoli muita água, mas ele ainda me segurava e me mantinha segura. Quando finalmente respirei, olhei pra ele com um sorriso de orelha a orelha (ainda tossindo um pouco) e gritei "DE NOVO!!!"

Ele riu, riu porque ninguém gosta de levar caldo. Toda criança fica com medo, algumas temem entrar no mar por esse exato motivo (e ousou dizer que muitos adultos não entram por esse mesmo motivo). Riu porque eu vi alegria em algo que todos associam ao medo. Riu porque ele se viu um pouco em mim: sempre surfou e se acostumou com os caldos. Mas eu não conhecia aquela sensação, não estava acostumada: aquela era uma das primeiras vezes que entrava no mar, e já me encantei.

Hoje vivo em um caldo constante, sem saber pra onde ir, sem saber onde está o teto nem o chão, incerta de quando voltarei a emergir. Queria me sentir feliz como me senti na primeira vez que levei um caldo, aceitar as dificuldades e gritar: "DE NOVO" quando perceber que tudo está bem, mas talvez eu tenha crescido demais, e isso não mais me encante. Eu tenho medo desse caldo constante que a vida insiste em me envolver. Prefiro o caldo que o mar me dá, ele só tenta me lembrar que é vivo assim como eu, me explicar que não irá ficar parado. A vida não me explica nada: não vejo sentido na água que é jogada em minha direção, na areia que agora incomoda meu corpo.

Queria me sentir diferente, queria que o turbilhão de emoções que eu vivo fosse sanado em algum momento, que eu pudesse finalmente respirar. A verdade é que eu que escolhi ficar assim, me privei desse conforto de saber que está tudo bem, me acostumei a ocupar meus dias e não deixar tempo para pensar. Não me leve a mal, não é que eu desejo que os desafios cessam, que graça teria a vida se tudo fosse fácil? Só queria que alguns dias fossem como um sopro de ar fresco.

Honestamente, queria poder sentar e olhar pro teto. Respirar fundo. Ouvir um pouco os pensamentos que fluem na minha cabeça. Deixar minha mente divagar e viajar no universo que tiver vontade. Mas mesmo quando faço isso (por exemplo para esse texto) é uma obrigação: eu só tenho tempo pra isso. Só me permito ouvir minha imaginação quando preciso dela para cumprir uma tarefa.

Tenho saudades de mergulhar no mar sem medo de quando voltarei a ressurgir, mas com a certeza de que voltarei. Hoje me sinto imersa, levando um caldo atrás do outro. Nunca temi o mar porque sabia (ou achava) que ele não representava perigo para mim, mas agora não sei mais.

Autoria: Elis Montenegro Suzuki

Revisão: Artur Santilli e Luiza Parisi

Disponível em: <https://www.gazetavargasfv.com/post/caldo>.
Acesso em: 20 ago. 2023.

Questões para debate

- 1) O texto que lemos é um relato pessoal. Em que pessoa você acha que o gênero é apresentado?
- 2) Encontramos no relato da personagem mais de um sentido para o termo "caldo". Quais são esses sentidos?
- 3) Em que momento do texto conseguimos observar que o narrador se dirige diretamente ao leitor?
- 4) O texto faz uso dos verbos no pretérito. Em que momento percebemos que o narrador traz o leitor para o tempo presente?
- 5) Como se sente o personagem em relação à sua vida?

APÊNDICE C

ATIVIDADE 3

OBJETIVO: Diagnosticar habilidades para ler e interpretar relatos pessoais.

Leia o relato pessoal abaixo. Em seguida, responda às questões propostas.

NOSSO PIOR PESADELO

O meu amor pelos esportes vem desde pequena: eu sempre corria por aí, era a mais forte ao jogar e não temia uma bolada. Hoje eu tenho medo de me machucar, não se chutam uma bola em minha cara, mas se eu viro o pé ou se sinto que me mexi de um jeito errado. E tenha certeza, eu sei o que é se machucar, já fiz mais de 30 raios-X e algumas vezes escolhi colocar uma bota sem nem ir ao pronto socorro, mas algumas lesões são piores que as outras, não pela dor, pelo tempo que te afastam da adrenalina que o esporte proporciona.

Cada um se relaciona com o esporte de uma maneira diferente, mas pode ter certeza, se você realmente ama o que faz, uma lesão é seu pior pesadelo. Atletas profissionais sentem isso com mais intensidade, é claro: você é impedido de trabalhar, de praticar (talvez) a razão do seu viver. Atletas amadores, no entanto, não deixam de sentir essa dor: parece que uma parte de você foi arrancada e o maior medo é nunca conseguir recuperá-la.

Pós Econo talvez esse não seja o tema mais esperado, principalmente de alguém que competiu pela GV e não teve nenhuma lesão que a impediu, mas a verdade é: alguém próximo a mim se machucou e eu lembrei de cada lesão que tive ao longo dos anos. Cada raio-X que eu fiz, cada tala que usei, cada consulta que tive de ir, me afastaram das quadras e das piscinas. Cada competição e cada jogo que eu perdi por licença médica assombram meus pensamentos.

Recentemente eu torci o tornozelo, virei o dedo e talvez mais alguma coisa aqui ou ali, mas nada grave o suficiente que me tirasse dos esportes por mais de duas semanas. Mesmo assim, quando eu senti a dor, engoli em seco, não sabia ao certo se seria algo passageiro ou se arruinaria meu humor por noites a fio, sendo impedida de treinar. Agora já faz mais de cinco anos que eu tive a minha maior lesão, e de certa forma sei que minha vida nos esportes é dividida por esse momento.

No meio de 2018 eu descobri que eu tinha uma fratura na minha coluna. No meio da minha "carreira" como nadadora eu seria impedida de praticar qualquer esporte, carregar peso nas costas, pular e até subir escadas por um bom tempo (não lembro ao certo quanto). E sim, eu descobri. Eu tive o que chamam de espondilólise, uma fratura por estresse, ou seja, ficar fazendo o mesmo movimento repetidas vezes quebrou minha vértebra. No meu caso, a culpa foi da natação.

A notícia foi avassaladora, me sentia desamparada e não sabia o que isso significaria pra mim. Passava mais da metade da minha vida na piscina, o que eu faria com todo esse tempo? O que seria de mim se não fosse esportista? O que seria de mim sem ver minhas amigas da natação diariamente? Depois de todos os sacrifícios que

escolhi fazer por esse esporte, ele me recompensou com uma grave lesão e um sentimento de abandono. Não pertencia mais a lugar algum e não sabia se algum dia voltaria a pertencer.

Quiçá isso seja mais um relato pessoal do que qualquer coisa, mas a verdade é que eu sei que todo esportista que já se machucou se sentiu do mesmo jeito. Dizem que cada experiência é única, mas às vezes parece que algumas são idênticas, cada sentimento é compartilhado e cada mágoa se repete. Tudo é parecido até demais.

Eu fiquei então de repouso, sofrendo por não ter mais o meu espaço de escapismo mais adorado e me afogando em outras tarefas para não sentir o tempo vago que teria sem os treinamentos. O tempo passava mais devagar do que nunca, fiquei alguns meses afastada, mas senti como se fossem anos. Ansiosa para voltar eu consegui convencer meu médico a deixar que eu competisse, afinal eu já tinha minha vaga garantida para um grande campeonato e eu queria viajar com o meu time. Prometi que forçaria as costas o mínimo possível, mas isso não foi suficiente: descobri depois, que agora tinha duas vértebras lesionadas. Passei mais alguns meses em recuperação, e agora já era 2020. Segura de que eu estava 100% nova e pronta para nadar, voltei aos treinos. Consegui voltar à piscina, mas dessa vez, foi a pandemia quem me impediu de treinar.

Nunca voltei realmente ao nível que tinha antes da lesão. Em 2021 tentei treinar novamente, fui em algumas competições, mas não era a mesma coisa. Em 2022 eu parei de nadar e fui pro esporte escolar, que exigia de mim menos habilidade. Quando entrei na faculdade, vi a oportunidade de retomar essa parte de mim, que nunca tinha morrido, mas apenas adormecido.

A diferença foi: eu entendi a importância de fortalecer meus músculos, porque fiquei com medo de me machucar de novo. Talvez isso seja uma súplica para que todo mundo que faça qualquer esporte, seja em alta ou baixa intensidade, se fortaleça, faça academia, mesmo que odeie. Mas a verdade é que isso não vai garantir que você não se machuque.

Esse texto é para te dizer que pode levar tempo, mas você vai voltar a jogar, a nadar, a correr. Esse texto é pra você que está andando de muleta, você que adotou a tipoia como um acessório de moda e você que ainda sente a dor de algo que deveria ter passado eras atrás. O estresse, a angústia e o medo não desaparecerão do dia pra noite, mas a adrenalina voltará a correr pelas suas veias.

Autoria: Elis Montenegro Suzuki

Revisão: Enrico Recco e Ana Carolina Claus

Disponível em: <https://www.gazetavargasfgv.com/post/nosso-pior-pesadelo>. Acesso em: 20 ago. 2023.

- 1) O texto "Nosso pior pesadelo" é um relato pessoal. Quem é a narradora que fala no texto?
- 2) Qual a provável profissão da narradora?
- 3) Em: "meu amor pelos esportes vem **desde pequena**". A que tempo a expressão sublinhada remete o leitor?
- 4) O texto pretende incentivar pessoas a superarem suas dores físicas e a não desistirem de seus propósitos. Em que passagem a narradora traz esses incentivos?
- 5) Aponte no texto exemplos de palavras ou termos que remetam o leitor ao passado.
- 6) Que sentimentos e emoções são evocados pela leitura do texto?
- 7) Você já passou por algo semelhante à experiência vivida pela narradora do texto?

ATIVIDADE 4

OBJETIVO: Debater questões sociais abordadas no filme “Escritores da liberdade”, de Richard LaGravenese.

Assista ao filme “Escritores da Liberdade”.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JY2DgqOrOw8>.

Após assistir ao filme “Escritores da Liberdade”, discuta com seus colegas e o professor as questões a seguir.

- 1) Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos no filme? Como esses desafios refletem a realidade de muitas escolas hoje?
- 2) De que forma o filme aborda questões de preconceito e discriminação? Você consegue identificar exemplos específicos?
- 3) Como a professora Erin Gruwell impacta a vida de seus alunos? Que métodos ela utiliza para se conectar com eles?
- 4) Escolha um personagem que você achou interessante. Como ele ou ela evolui ao longo do filme? Quais eventos ou experiências influenciam essa mudança?
- 5) Qual é a importância da educação como ferramenta de transformação social, conforme mostrado no filme?
- 6) O que você acha que diferencia o método de ensino da professora Gruwell dos métodos tradicionais? Quais são os efeitos disso sobre os alunos?
- 7) Como o filme mostra a importância da empatia entre os alunos? Você consegue identificar momentos em que isso é evidente?
- 8) De que maneira as histórias pessoais contadas pelos alunos ajudam a criar um ambiente mais solidário na sala de aula?
- 9) Você já teve um professor ou professora que fez diferença em sua vida? Como essa experiência se compara à relação entre Erin e seus alunos?
- 10) Que lições você aprendeu com o filme que podem ser aplicadas em sua vida pessoal?
- 11) Você acha que as questões abordadas no filme ainda são relevantes nos dias de hoje? Por quê?
- 12) Como podemos aplicar os ensinamentos do filme em nossas comunidades para promover inclusão e respeito à diversidade?
- 13) O que você achou do desfecho do filme? Ele foi satisfatório para você? Por quê?
- 14) Se você pudesse mudar algo na história, o que seria e por quê?

APÊNDICE E

ATIVIDADE 5

OBJETIVO: Debater questões sociais abordadas no documentário “O prisioneiro da grade de ferro”, de Paulo Sacramento.

Assista ao documentário “O prisioneiro da grade de ferro”, de Paulo Sacramento.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dllv7Pg5Ud0>.

Acesso em: 20 ago. 2023.

Após assistir ao documentário, discuta com seus colegas e o professor as questões a seguir.

- 1) O texto é um documentário. O que você sabe sobre esse gênero?
- 2) O que é retratado no documentário assistido?
- 3) O documentário, pela temática apresentada, estabelece alguma semelhança com a sua convivência no sistema prisional? Qual?
- 4) Que fato apresentado no documentário chamou a atenção do mundo? Você já vivenciou algo semelhante ao apresentado no documentário?
- 5) No documentário os personagens denunciam alguns problemas enfrentados pelos privados de liberdade naquela unidade. Que problemas você enfrentou ou enfrenta e denunciaria?

6) Que direitos você acha que não são garantidos na cadeia? Como você os reivindicaria?

7) As prisões pelas quais você passou são iguais, melhores ou piores do que a apresentada no documentário?