

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

**A PRODUÇÃO DE ROTEIROS COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ESCRITA
PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL

GARANHUNS/PE

2020

ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL

**A PRODUÇÃO DE ROTEIROS COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ESCRITA
PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Letras em Rede Nacional da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)
Orientadora: Prof.^a. Dar. Dirce Jaeger.

Bolsista: CAPES

GARANHUNS/PE

2020

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

C117p Cabral, Adriana Alves Pereira

A produção de roteiros como prática significativa de escrita para sujeitos privados de liberdade / Adriana Alves Pereira Cabral, Garanhuns, 2020.

126 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Dirce Jaeger.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia e anexos

1 EDUCAÇÃO PRISIONAL. 2 PRODUÇÃO TEXTUAL. 3 ESCRITA SIGNIFICATIVA. I. Jaeger, Dirce (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23th ed. – 469.8

Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB-4/2221

ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL

**A PRODUÇÃO DE ROTEIROS COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE
ESCRITA PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

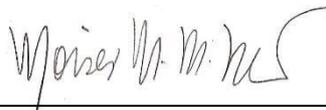
Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Letras em Rede Nacional da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Garanhuns*, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Bolsista: CAPES

BANCA EXAMINADORA



Professora. Dr^a Dirce Jaeger – UPE
(Orientadora)



Professor. Dr. Moisés Monteiro de Melo Neto – Profletras UPE
(Examinador Interno)



Professor. Dr. Renato Lira Pimentel –UPE
(Examinador Externo)

Ao meu filho, Gabriel Alves. Amor infinito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus. Pois sei que toda força, coragem e perseverança foram dádivas do Senhor.

Ao meu esposo, Fabio Costa, pelo amor, paciência, incentivo e zelo ao longo de toda a vida juntos.

Ao meu pai, Adalberto Gabriel, que se mostra o tempo todo orgulhoso dos filhos que tem. À minha mãe, Belinha Alves, que mesmo com a memória debilitada, sei o quanto torce pelo meu sucesso e felicidade.

À minha prima, Érica Tamires, que contribuiu mesmo na distância para que eu pudesse está em paz para estudar e me dedicar.

Ao anjo, mais um presente de Deus, que me guiou nessa jornada difícil, por meio das orientações e para que eu chegasse a concluir um dos muitos estudos que estão por vir em minha vida, Prof.^a. Dar. Dirce Jaeger.

A todos os docentes do PROFLETRAS, UPE-Campus Garanhuns, que foram primordiais na minha transformação como professora de Língua Portuguesa.

À Banca Examinadora do meu trabalho final, que encontrou uma disponibilidade em sua agenda de compromissos para apreciar a pesquisa.

À escola que leciono, Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus, na qual todas as gestões, desde Maria Ednalva Freitas à Elas Suzana, se desdobraram para ofertar disponibilidade de horário para as viagens exigidas pelo curso.

Aos meus amigos de turma, pelo apoio prestado quando perdíamos as forças, em especial a Luciano Kléber e Mauri Célio, que sempre tinham uma palavra amiga e de fé para nos encorajar.

Ao Conjunto Penal de Paulo Afonso, que atendeu todas as demandas necessárias para a realização da pesquisa.

Aos alunos privados de liberdade, que foram muito receptivos com as propostas pedagógicas que estavam sendo efetivados em um ambiente tão hostil.

Em especial, a Turma dos Formandos 3º ano A de 2019, do Ensino Médio do Colégio Quitéria de Paulo Afonso, que se dedicaram na produção do curta-metragem sem esperar nada em troca. A CAPES, pois sem o apoio financeiro dessa instituição não haveria a possibilidade de seguir com minha formação profissional.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, em sua grande maioria, ainda limita-se a apreensão de nomenclaturas descontextualizadas e ao culto às normas gramaticais, utiliza-se do texto como pretexto para promover somente a prática de um língua artificial. Nessa perspectiva, ao considerarmos a língua como prática social e cultural, cujo princípio emerge da interação entre os sujeitos, é que buscamos, através deste estudo, propor uma intervenção pedagógica que priorizasse a produção escrita na educação prisional, a partir do gênero roteiro, visando à melhoria da língua escrita e à promoção de uma produção textual significativa. Assim, atentando para as inquietações e na tentativa de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, escolhemos como *locus* privilegiado uma turma do Eixo V da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Prisional do anexo de um Colégio da cidade de Paulo Afonso-BA, cujo *corpus* analisado foi textos produzidos por alunos privados de liberdade. Nesse intento, buscamos compreender qual a função real do gênero roteiro, bem como promover atividades didáticas que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos em relação à produção textual. À luz das perspectivas teóricas sobre a prática da língua escrita, e tomando por base a importância de uma produção textual significativa defendida por Geraldi (2006), nas discussões propostas por Antunes (2003), na visão sobre gêneros textuais de Marcuschi (2008; 2010), nos estudos de Koch e Elias (2010), entre outros, procuramos compreender, com base nas análises dos roteiros produzidos, como essa prática pode contribuir para o ensino da língua e escrita e o quanto ela pode se tornar significativa a ponto de reverberar o âmbito prisional. No que tange às propostas de sequência didática, nos referenciamos nos aportes teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), e acerca dos estudos sobre a produção de roteiro de Field (2003). Nessa direção, este estudo seguiu as orientações da pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa, considerando o professor (o pesquisador) como um agente ativo no processo de conhecimento em sua própria prática pedagógica, tendo a oportunidade de interferir na mediação, na produção do conhecimento e na sua disseminação do contexto particular da sua sala de aula, *locus* privilegiado da construção e transformação do conhecimento. Ainda há muito que ser pesquisado nessa área do ensino de Língua Portuguesa no Cárcere, embora, verificamos que nosso estudo pautado em uma escrita que transcendeu o âmbito prisional atingiu seu propósito e contribuiu para que nós, professores, encontrássemos caminhos que nos levem a trabalhar peculiaridades e funções dos gêneros textuais, principalmente na modalidade escrita, com uso real, social e interativo. Isto nos possibilitou a fortalecer o discurso que a produção textual em sala de aula deve se tornar ações vivenciadas pelos usuários em seu contexto sócio-histórico e cultural é possível, mesmo estando diante de um ambiente que muitos acreditam ser desfavorável a qualquer tipo de atividade educacional de cunho social, o cárcere.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Prisional, Produção textual, Escrita Significativa

ABSTRACT

The teaching of Portuguese language in the Brazilian public schools, in its great part, limits itself yet to apprehension of decontextualized nomenclatures and the cult of grammatical norms, utilizing itself of the text as a pretext to promote only the practice of an artificial language. In this perspective, at we consider a language as a social and cultural practice, whose principle emerges of the interaction between the individual is that we seek through this study to propose a pedagogical intervention that prioritizes the written production in prison education, based on the script genre, aiming the improving the written language and promote meaningful textual production. So, paying attention to the disquietation and in the attempt to contribute to the teaching of Portuguese language in elementary school, we chose as a privileged locus a group from Axis V of Young and Adult Education in the Prisional System in the annex of a high school in the city of Paulo Afonso- BA, whose corpus analyzed were texts produced by students deprived of their liberty. In this attempt, we seek to understand what the real function of the script genre is, as well as to promote didactic activities that contribute to students' learning in relation to textual production. In the light of theoretical perspectives on the practice of written language, and taking as base the importance of a meaningful textual production defended by Geraldi (2006), in the discussions proposed by Antunes (2003), in Marcuschi's (2008; 2010) view on textual genres, in the studies by Koch and Elias (2010), among others, we seek to understand, based on the analysis of the scripts produced, how this practice can contribute to the teaching of language and writing and how much can become meaningful to the point of reverberating the prisional environment. In that regard the didactic sequence proposals, we reference us to the theoretical contributions of Dolz and Schneuwly (2004), and about of the studies on the script production by Field (2003). In this direction, this study followed the orientations of action-research, in a qualitative approach, considering the teacher (the researcher) as an active agent in the knowledge process in his own pedagogical practice, having the opportunity to interfere in mediation, in the production of knowledge and in its dissemination of the particular context of his classroom, a privileged locus for the construction and transformation of knowledge. There is still a lot to be researched in this area of Portuguese language teaching in prison, although we had found that our guided study in a writing that transcended the prisional environment reached, its purpose and contributed for us, teachers, to find ways that lead us to work peculiarities and functions of the textual genres, mainly in the written modality, with real, social and interactive use. This enabled us to strengthen the discourse that textual production in the classroom must become actions experienced by users in their socio-historical and cultural context is possible, even being in the face of an environment that many believe to be unfavorable to any type of educational activity of social nature, the prison.

KEYWORDS: Prisional Education, Textual Production, Meaningful Writing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – JPS, 48 anos - Estágio V EJA.....	29
Figura 2 – JPS, 48 anos - Estágio V EJA.....	34
Figura 3 – MRFS, 46 anos - Estágio V EJA.....	38
Figura 4 - MRRS, 19 anos - Estágio V EJA.....	70
Figura 5 - MRFS, 46 anos – Estágio V EJA.....	71
Figura 6 – MRSS, 46 anos-Estágio V.EJA.....	73
Figura 7 – MJS, 41 anos-Estágio V.EJA.....	74
Figura 8 – Modelo de sequência didática.....	86
Figura 9 - Produção inicial do aluno 01.....	90
Figura 10 - Produção final do aluno 01.....	90
Figura 11 - Produção inicial do aluno 02.....	91
Figura 12 - Produção final do aluno 02.....	93
Figura 13 - Produção inicial do aluno 03.....	94
Figura 14 - Produção final do aluno 03.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Ocorrências de Irregularidades Linguísticas.....	32
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Analítico das Produções Finais.....	99
--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
2.1 A Produção Textual a partir da BNCC.....	20
2.2 Os Obstáculos da Produção Escrita em Sala de Aula	24
2.3 Textos de Alunos da EJA –Educação Prisional.....	27
2.4 O texto como prática social e significativa.....	39
3. EDUCAÇÃO PRISIONAL: DIREITOS E DESAFIOS.....	42
3.1 Educar para Ressocializar	51
3.2 O ensino de Língua Portuguesa na Prisão.....	53
3.3 Gêneros Textuais Entre as Grades	59
3.3.1 o cinema na sala de aula	63
3.3.2 A Produção Escrita através do Roteiro.....	69
3.3.3 A Leitura de Roteiros.....	73
3.3.4 A Motivação através do filme <i>Homens de Honra</i>	82
4. METODOLOGIA.....	84
4.1 A pesquisa-ação.....	85
4.2 O perfil dos alunos participantes	86
4.3 O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa	86
4.4 Os espaços da pesquisa.....	87
4.5 Procedimentos Metodológicos	87
4.6 O <i>corpus</i> de nossa pesquisa	89
5. RESULTADOS	89
5. 1 Cinema E Sala De Aula: Cruzando Fronteiras	89
5.2 O gênero textual <i>roteiro</i> na sala de aula do sistema prisional.....	90
5.3 A produção do roteiro: cruzando fronteiras I	91
5.4 O processo de filmagem do roteiro produzido: cruzando fronteiras II.....	104
5.5 O filme/ curta-metragem: cruzando fronteiras III	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa passou por transformações nos últimos tempos. Estudiosos e professores começaram a perceber a necessidade de mudança nas aulas fundadas somente em nomenclaturas e regras gramaticais, e compreenderam que isso não era mais o suficiente. Aprender uma língua é aprender a formar regras que permitem produzir novos enunciados em vez de repetir enunciados existentes em um contexto externo. A partir da produção textual autoral, o aprendiz desempenhará o papel de descobridor dessas regras, e conseqüentemente aprenderá os seus respectivos usos.

Ensinar a língua por meio da produção escrita contribuirá para a aquisição das regras e nomenclaturas, além de desenvolver habilidades de interação social. No campo linguístico, vários pesquisadores comprovaram que o ensino de língua para ser eficiente e significativo para o sujeito, deve contemplar os mais variados gêneros textuais na modalidade escrita e oral. Pois a língua precisa atender as necessidades de interação comunicativa do usuário nos mais diferentes contextos sociais.

No entanto, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos nossos alunos. A produção de texto na escola é um trabalho individual e/ou coletivo que depende de uma série de capacidades, e a função do professor de LP¹ é promover situações interlocutórias propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seu texto.

Lamentavelmente, a forma como a produção do texto é vista na escola nem sempre segue essa ideia. Continuamos a nos moldar na base tradicional das “técnicas básicas de redação”, que a partir de um texto de autor renomado, compreendemos o modelo, para que logo em seguida, seja solicitada uma produção semelhante. Tal prática está baseada em ensinar somente três tipos de texto: o descritivo, o dissertativo e o narrativo. Dessa forma, o ensino-aprendizagem a partir da produção de textos parece restringir-se a distinguir a tipologia textual. Ademais, classificar as produções escritas não é ensinar a produzir textos.

¹ LP é abreviatura de Língua Portuguesa. Por todo o texto, ao nos referirmos à Língua Portuguesa, o faremos revezando entre abreviatura e sua escrita integral.

Apesar da escrita ser cobrada na escola a partir de exercícios baseados somente na categorização da tipologia textual, Dolz e Schneuwly (2004) consideram que narração, descrição e dissertação não se tratam propriamente de tipologias, mas de gêneros escolares destinados ao ensino de uma categorização mais específica para atender a necessidade de ordem didática. Mas podemos encontrar textos híbridos, com todas as tipologias e isso deve ser esclarecido ao nosso aluno.

Buscamos a todo o momento soluções metodológicas para as dificuldades que encontramos durante o percurso do ensino da expressão escrita. Um método que reduza as dificuldades dos alunos já seria um avanço. Entretanto, além dos problemas apresentados pelos discentes, uma grande maioria afirma não gostar de escrever. E essa realidade não se torna diferente no ambiente prisional, *lócus* de nossa pesquisa. Sendo assim, devemos promover um espaço para experiências pessoais, as atividades de escrita correspondem a episódios de reprodução que priorizam exercícios gramaticais, esse tipo de atividade não explora nenhum critério de interação social ou significação para o sujeito.

Apontando para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (2006), há várias décadas, orientava o estudo do texto em sala de aula, como o meio mais adequado para o ensino. Dessa forma, os alunos se tornam coautores do conhecimento, refletem sobre a língua, seja na modalidade escrita ou oral, objetivando o desenvolvimento de diversas competências. Além de produzir textos nas mais variadas situações.

Diante dessa perspectiva, destacamos a obra de Marcuschi (2008), linguista e pesquisador, com o seu trabalho intitulado *Produção Textual, Análises de Gêneros e Compreensão*, o qual serviu como suporte para o desenvolvimento do presente estudo, uma vez que propiciou aos alunos envolvidos nessa pesquisa, a reflexão quanto á importância do uso sociointeracional da escrita dentro de uma língua.

A obra de Marcuschi (2008) aborda o estudo dos gêneros textuais no ensino da língua, apontando várias fontes de leitura, informação e formação, bem como alternativas de trabalho. Ao afirmar que “os gêneros são também necessários para a interlocução humana” (2008, p.161), ele nos conduz a uma intervenção na escrita que vise essa relação com protagonismo e significação para os sujeitos privados de liberdade, que são o público alvo dessa pesquisa.

De fundamental importância para este estudo, ressaltamos a grande contribuição de Koch e Elias (2010), que defendem a escrita como uma prática que

deve ser realizada de forma mais contextualizada e com propósitos sociointeracionais mais significativos, não deixando lacunas no objetivo principal da escrita que é o uso da língua. Essa indicação também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que orientam o professor a utilizar uma didática que privilegie a diversidade dos gêneros textuais para a prática de leitura e produção de texto orais e escritos numa perspectiva de uso da linguagem como meio de interação social.

A grande relevância dos gêneros textuais é mediar a comunicação verbal, em situação comunicativa do cotidiano com sujeitos participantes do processo social no qual estão inseridos. E nossa pesquisa está voltada para a utilização dos gêneros em uma sala de aula do sistema prisional, o que nos fez repensar sobre todas as orientações em relação aos gêneros e compreendermos que não estamos tratando de um ambiente escolar comum, mas de um espaço educacional que nos faz ser criteriosos em relação à escolha e a função social que ele irá promover.

Dentre os incontáveis gêneros textuais que circulam na interação humana que demandem a linguagem, selecionamos o gênero roteiro para trabalharmos uma produção textual com função comunicativa significativa. Já que nosso estudo está voltado para a escrita de texto no cárcere, tivemos a necessidade de realizar uma produção textual que ao mesmo tempo em que se tornasse significativa para os produtores, não causasse nenhum risco ao sistema de segurança do Conjunto Penal.

Além do mais, a escolha se justifica, também, pela vontade que nossos alunos privados de liberdade possuem em contar histórias, em descrever suas demandas reprimidas, pois, se encontram em um ambiente que além de encarcerar o corpo, enfraquece a mente, pois, o contexto ao qual o sujeito está inserido faz da ociosidade um perigo constante. Dentro do sistema prisional, eles conseguem descrever o que vivem, mas têm dificuldade de escrever sobre o que está além daqueles muros.

Ao apontarmos o gênero roteiro fílmico como uma alternativa viável de se trabalhar a língua escrita em uma sala de aula do sistema prisional, promovemos a oportunidade de nossos alunos criarem histórias, imaginarem lugares e espaços, até então distantes da realidade atual de cada um, e ao mesmo tempo em que se produziram os textos, fizeram uso da língua com um propósito significativo, com

destinatários reais, sem burlar qualquer norma ou sistema de segurança imposto pelo conjunto penal.

Entre os muros do presídio, a prática de uma produção de texto fica basicamente restrita ao professor e aos colegas de sala. Sendo assim, a escolha do gênero roteiro contribuiu para o objetivo inicial do estudo. Buscamos uma produção significativa e ressignificante que saiu das páginas do caderno para algo visual, atrativo, e que possa ser vista por muitos, tanto no anexo prisional, quanto pela sociedade como um todo.

O filme em sala de aula é um instrumento que já se apresenta carregado de outros gêneros, como sinopse, enredo, *trailer* e o próprio roteiro. Mas, o que nos chamou atenção pelo último é o fato desse gênero lidar com o texto narrativo e descritivo de forma muito peculiar, pois os produtores buscariam espaços, lugares e pessoas, ou seja, elementos que os pudessem representar em tudo que foi dito com o roteiro. Dessa forma, se consegue chegar ao propósito do ensino-aprendizagem com a língua a partir da prática de escrita, além de fomentar a autoestima desses sujeitos.

O gênero roteiro surge como atividade motivadora para os alunos privados de liberdade. Pois eles não encontram sentido em estudar uma língua quase sem funcionalidade, ou seja, mecânica, abstrata, e descontextualizada da sua vivência, do seu uso e da sua interação social. Assim sendo, esse aluno apresenta diversas dificuldades em relação ao desempenho linguístico no que concerne a leitura e a produção escrita. Aprender uma língua artificial, restrita à escola que pouco contribuirá em suas reais situações de comunicação, de nada serviria.

Diante dessa realidade, percebemos que na vida escolar antes do sistema prisional, o ensino da língua para esse aluno foi composta por obstáculos, aumentando o desestímulo e apatia ao ensino da língua materna. Segundo Antunes (2003), “tem uma pedra no meio do caminho das aulas de Língua Portuguesa”, pois a escola desperdiça instigar e despertar nesses alunos o prazer envolvente que o verdadeiro estudo da língua pode proporcionar.

A principal motivação desse estudo é a produção escrita partindo de um roteiro de cinema e em seguida a criação de um curta-metragem, os fazendo entender o quanto um texto pode exercer a função sociocomunicativa, mesmo o sujeito estando recluso do meio social. O roteiro escrito foi produzido pelos alunos do anexo prisional. O critério de seleção dos três textos utilizados no estudo ocorreu

mediante a participação plena dos alunos em todas as etapas da sequência didática. Assim sendo, tivemos a participação de 37,4% dos alunos privados de liberdade na produção escrita dessa intervenção.

Quanto ao trabalho do grupo de alunos que retextualizaram a produção escrita realizada no cárcere para um curta-metragem, se tornou, ao longo da pesquisa, uma nova fonte para estudos posteriores, com outra abordagem. Logo, nos restringimos às progressões desenvolvidas pelos textos escritos, porém, nada nos impede de retomarmos os desdobramentos e implicações dessa parceria em futuras pesquisas no campo pedagógico, social e/ou humano.

Após justificarmos as várias razões para trabalharmos o gênero roteiro na educação prisional, nesta pesquisa, apontamos como um dos problemas do ensino de Língua Portuguesa das escolas públicas as dificuldades presentes para o desenvolvimento da produção do texto escrito. No cárcere, presenciamos alunos sem nenhuma motivação para escrever, e uma escrita deficiente com diversos elementos linguísticos a serem aprendidos. Diante da problemática, o estudo busca encontrar soluções tanto para o precedente motivacional nas aulas de LP, quanto para o aperfeiçoamento da língua escrita.

O aluno privado de liberdade passou muito tempo longe da escola, e o que ele se lembra das aulas de língua é somente a preocupação de decodificar palavras, muitas vezes descontextualizadas, e escrever as atividades realizadas pelo professor. A produção textual era quase nula na vida escolar dos alunos do cárcere. Ao chegarmos com a proposta de produção autoral, ativamos a vontade de aprender a escrever, e com a proposta inserida, ativamos um elemento importante no processo de escrita, a produção de um texto com função sociocomunicativa, até então uma situação distante para cada sujeito, devido à sua condição de detento. Nossas inquietações diante desse espaço escolar desencadearam algumas questões norteadoras, dentre elas;

- ✓ Como o trabalho com o gênero roteiro pode impactar efetivamente na escrita dos alunos?
- ✓ Houve de fato uma prática de escrita significativa?
- ✓ A produção textual dos alunos encarcerados obteve avanços?

- ✓ Qual a reflexão dos alunos e do professor envolvidos nesta pesquisa sobre a importância da produção textual para as aulas de Língua Portuguesa?

O objetivo geral dessa pesquisa foi promover uma prática de escrita significativa, a partir de um gênero textual que motivasse a produção textual e assim favorecer o aperfeiçoamento de elementos do texto, bem como promover o ensino da língua. Para ampliarmos as discussões, contemplamos como objetivos específicos;

- ✓ Apropriar-se do gênero textual em estudo ;
- ✓ Elevar a competência linguística do aluno com a escrita;
- ✓ Perceber a importância da modalidade escrita (roteiro) para retextualização em outros gêneros (filme);
- ✓ Compreender a escrita como processo de interação social, mesmo estando em reclusão.

Nossa pesquisa está organizada e estruturada da seguinte forma, no primeiro capítulo destacamos os aportes teóricos, no segundo nos detemos sobre o cinema e conseqüentemente o gênero roteiro em sala de aula, no terceiro e quarto capítulos destacamos os aspectos metodológicos e os resultados/reflexões acerca de todo estudo, para finalmente, discorrer sobre as considerações finais.

2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A produção escrita é uma prática que valoriza a função do sujeito em sociedade, pois é através dela que ele consegue a interação necessária para o convívio social, externar suas opiniões à frente de um fato, tornando-se assim um indivíduo ativo no mundo. Porém, as produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa nem sempre são atraentes ou motivadoras para os jovens estudantes.

No início do século XX até os anos 50, o ensino de Língua Portuguesa baseava-se somente em questões de análises morfológica e sintática, pois entendia-se que produzir textos nada mais era do que escrever frases de forma gramaticalmente corretas e coerentes. Os textos eram vistos como uma

concentração de palavras e frases, e para produzi-los era necessário apenas que os alunos soubessem escrever e, conseguinte, juntar frases.

Segundo Marcuschi (2010) *apud* Ranzzini(2000, p.76);

Na primeira metade do século passado, a escritura em sala de aula era solicitada na forma de uma 'composição livre', de uma 'composição à vista de gravura', de 'trechos narrativos' ou ainda de 'cartas'. Mais precisamente, segundo Razzini (2000, p. 76), no curso secundário, "com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano ('reprodução e imitação de pequenos trechos'); passando pelas 'breves descrições, narrações e cartas' do segundo ao quarto ano; da 'redação livre' do quinto ano, e culminando com a 'composição de lavra própria' e discursos de improviso no sexto ano" (MARCUSCHI, 2010, p.116 *apud* RANZZINI, 2000, p.76)

Logo, a escrita não era entendida como construção de sentido. Notemos que a partir dessa perspectiva, a produção textual se distanciava do processo de interlocução, pois toda a metodologia de iniciação da escrita apresentava-se descontextualizada, sem estabelecer nenhum propósito específico, sem definição de leitor presumido ou até mesmo o espaço de circulação do texto.

As duas décadas seguintes surgem com a ampliação do acesso à escola pública, para as classes menos favorecidas, conseqüentemente ocorreu uma mudança do perfil de alunos. Se antes a escola privilegiava a convivência e intimidade com textos clássicos, logo, com a explosão da comunicação de massa e a conseqüente valorização da capacidade de se comunicar com clareza, surgiu uma concepção de língua como código que, se utilizado adequadamente pelo emissor, garantiria uma mensagem clara ao receptor.

Tal concepção contribuiu para a ideia de que seria possível ensinar a produção textual através de instruções para redigir que se empregariam aos mais diversos textos, porém estes se organizavam fundamentalmente em três categorias: narrativo, descritivo, dissertativo. Utilizar tais categorias na produção textual iria promover a clareza da mensagem tão defendida pela concepção de língua como código. Assim, teriam textos com mensagens padronizadas, que poderiam ser entendidas por qualquer leitor, ou para leitor algum.

A redação escolar passa a ser vista na década de 80 com algumas características interlocutivas de textos que fazem parte do contexto extraescolar. Assim, a concepção de língua como um sistema que sofre a ação histórica dos seus usuários, e sensível ao contexto, passa a ser defendida. A sequenciação "começo,

meio e fim” do texto, ainda continuava sendo indispensável para uma boa redação, e mesmo com os avanços da época, ainda predominava a ideia de que o objetivo da escrita era somente de praticá-la, mesmo já se tratando sobre contextualização, a prioridade eram os aspectos formais que envolviam o processo de escrita.

Ainda nos anos 80, Marcuschi e Leal (2009) remetem a vários autores, dos quais destaca-se Geraldini (1984), que publicam estudos que associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula. Por essa razão, sugerem que se deixe de ‘fazer redações’ e se passe a ‘produzir textos’, respeitando-se assim o processo envolvido no ato de escrever.

As reflexões ao longo do tempo serviram de base para que nos anos seguintes surgissem discussões acerca do processo de escrita pautado na concepção interacionista da linguagem. Estudos revelaram uma preocupação em nomear e classificar os gêneros textuais e, em decorrência, caracterizar seus aspectos formais, tratados como fixos. Dessa forma, tal abordagem não se diferenciava muito dos estudos defendidos pela gramática.

Mais adiante, estudiosos como Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2006), dentre outros, enfatizam a importância de se compreender os gêneros textuais na sua relação com as práticas sociais. Dessa forma, mesmo com algumas divergências, eles tratam os gêneros como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas, e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

É a partir dessa perspectiva de gênero textual, que as produções de textos realizadas em sala de aula devem se tornar ações vivenciadas pelos usuários em seu contexto sócio-histórico e cultural. É, nesse sentido, que os gêneros textuais são designados como ações interlocutivas que organizam a vida das pessoas no âmbito das práticas sociais (MILLER, 2009). Assim sendo, para Marcuschi;

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social (2010, p.78).

Compreender o processo de escrita como uma situação de prática social é um importante passo para promover a produção textual no âmbito escolar. E quando trabalhamos com gêneros textuais em sala de aula, devemos mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, precisamos enfatizar a importância de refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam.

No Brasil, existem diretrizes e leis que norteiam algumas ações pedagógicas no país, são documentos que através das suas propostas e orientações, visam apoiar a prática de ensino realizada nas escolas, e guiar a elaboração dos currículos. O mais recente deles é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Mais adiante, vamos discutir sobre como a BNCC trata a produção textual em seu documento.

2.1 A Produção Textual a partir da BNCC

O Ministério da Educação é o órgão responsável pela homologação, divulgação e implementação dos documentos reguladores da educação das escolas que compõem a rede de ensino do país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento regulador da educação básica elaborado mais recentemente no Brasil. Sua elaboração, prevista na LDB nº 9.394/96, teve início no ano de 2015 e após discussões e reelaborações de duas versões do documento, o MEC homologou em dezembro de 2017 a terceira versão da BNCC referente às etapas de ensino infantil e fundamental.

A BNCC é um documento de caráter normativo, deve ser usado na elaboração dos currículos das escolas que compõem os sistemas de ensino do Brasil. Nesse sentido, apresenta os conteúdos/saberes que devem ser ensinados em todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental. No que concerne ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento orienta como unidade de trabalho o texto;

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

O documento ao tratar o texto como pilar do ensino da língua materna, enfatiza a importância de valorizar os gêneros que circulam nas plataformas digitais, “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, (...) mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p.67).

Promover as práticas da cultura digital no currículo permitirá a formação de usuários da língua e das linguagens, sejam elas convencionais ou digitais. Assim, a BNCC se apresenta com o objetivo de favorecer a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, em todos os níveis de hipertextos. No entanto, em se tratando do nosso estudo, tais orientações não se enquadram. No âmbito prisional, a prática da cultura digital é inviável.

O documento classifica os componentes curriculares e os subdivide por eixos temáticos. Assim sendo, o ensino de língua portuguesa é subdividido pelos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O Eixo da Produção de Textos, nosso foco principal, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p.78).

A BNCC ainda orienta que “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p.80). A partir desse direcionamento, o documento define algumas estratégias para a produção escrita, dentre elas estão: textualização, revisão e edição.

O documento defende o ensino de língua portuguesa, para o desenvolvimento de competências específicas, e tais competências são consideradas pela BNCC como “essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p.88).

Entre as competências presentes no documento, destacamos abaixo, as que se aproximam das competências pretendidas pelo nosso estudo (BRASIL,2017,p.89);

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Sabemos que a BNCC é um documento que norteia o trabalho do professor em sala de aula, mas acreditando que o ensino da língua materna deve ser pautado no texto, devemos compreender que as orientações do documento, no que se refere ao eixo produção textual, é bastante pertinente para o nosso trabalho.

Na primeira competência citada, a BNCC defende que o aluno possa reconhecer a linguagem escrita como forma de interação social, se tornando um sujeito ativo a partir de suas produções. Essa perspectiva nos fez voltar a atenção pois, é justamente o que o presente estudo busca no ensino de Língua Portuguesa em um anexo prisional.

Tentaremos fazer com que o sujeito privado de liberdade, perceba o quanto a linguagem pode ser praticada para que ele atue de forma autônoma na sociedade da qual está excluído. Buscaremos utilizar os estilos de linguagem adequados a cada situação de comunicação surgida. Entenderemos que a partir do texto, conseguimos, além de interagir com o outro, manifestar todas as nossas ideias e valores e materializar através dos recursos digitais, as produções escritas produzidas em sala de aula.

A BNCC sugere uma vasta lista de gêneros textuais a serem usados pelo professor, mesmo tantas sugestões de gêneros, o documento orienta que a sua produção deve partir de práticas de linguagem inseridas nas diversas esferas da atividade humana, ou seja, por meio de situações reais de uso da língua/linguagem. Mas, apesar de todos os exemplos citados, o documento permite uma flexibilidade acerca da quantidade de gêneros a serem contemplados na escola, porém, sugere

que aqueles que forem explorados pelo professor devem ser produzidos de modo contextualizado, considerando as suas especificidades.

Em meio aos profissionais da educação, surgiram algumas dúvidas em relação ao documento. Muitas discussões e resistências a essas normas ainda permeiam nos espaços educacionais, pois como assimilar uma educação unificada, em um país tão diversificado? Para o ensino de língua portuguesa, o gênero adotado por um professor da região Norte, por exemplo, talvez não tenha significação nenhuma para um aluno da região Sul.

O Brasil é um país de proporções continentais, com diferenças sociais, geográficas e culturais incríveis, não há como dizer que conseguiremos tornar a educação igual para todos, mas se pensarmos no ensino de língua como foi posto na BNCC, temos a liberdade de fazer com que, do nosso jeito, as “práticas de linguagem sejam relacionadas às situações sociais de uso da língua/linguagem”

“Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2007), era uma das competências a serem desenvolvidas ao longo das aulas de língua materna, veremos mais adiante de que forma isso poderá ocorrer.

Quando o documento defende a utilização de diferentes linguagens na sala de aula para maximizar as formas de produzir sentidos, percebemos assim, o quanto nosso estudo está voltado para essa perspectiva. Diante da desmotivação para a produção escrita que enfrentamos na sala de aula, buscamos alternativas que nos auxiliem e construam um conhecimento de forma significativa e motivadora para os nossos alunos. Sempre pesquisando e diversificando as atividades aplicadas, vendo quais tiveram êxito, quais podem ser melhoradas, o professor está em constante mudança no que se refere à metodologia.

Entre os muros do presídio, a prática de uma produção de texto fica basicamente restrita ao professor e aos colegas de sala. Portanto, tentaremos ir além. Buscaremos uma produção significativa e ressignificante que possa sair das páginas do caderno para algo visual, atrativo, e que possa ser visto por muitos, tanto no anexo prisional, quanto pela sociedade como um todo.

A produção escrita surge trazendo resistências, mas devemos ultrapassar as barreiras impostas pelos próprios sujeitos produtores, pois se ela não tiver a devida importância para o aluno, eles não se interessam para realizá-la. Nosso estudo está baseado em uma produção escrita de um roteiro de cinema e em seguida a criação

de um curta-metragem, os fazendo entender o quanto um texto pode exercer a função sociocomunicativa, mesmo o sujeito estando recluso do meio social.

Todavia, as resistências perceptíveis pelo professor, são somente indícios das dificuldades que o aluno apresenta para desenvolver a escrita em sala de aula. Mais adiante, discutiremos sobre os problemas mais comuns que podemos encontrar nas aulas de LP, do Ensino Fundamental I.

2.2 Os Obstáculos da Produção Escrita em Sala de Aula

São inúmeras as dificuldades de produção escrita em sala de aula. Ao tratarmos desses problemas no ensino regular, podemos citar em primeiro lugar a desmotivação para escrever. Uma desmotivação que também chega à educação da EJA Prisional. Atualmente, o aluno não tem mais estímulo para a produção escrita, vivemos em uma época que símbolos e imagens dizem mais que uma frase completa.

Quando o aluno escreve somente por exigência do professor ou para obtenção de uma nota, ocorre uma motivação, porém ela surge apenas pelo que ele receberá em troca, ou seja, ele não demonstra estar incentivado à produção textual, mas sim, ao resultado que essa produção poderá beneficiá-lo. Para Silva (2014), a motivação pode contribuir para que o aluno desenvolva emoções capazes de gerar atitudes positivas ou negativas em relação à escrita, promovendo maior facilidade ou dificuldade durante a elaboração de atividades escritas.

Para Boscolo e Hidi (2007), existem duas condições fundamentais para que o aluno se sinta motivado a escrever. A primeira corresponde ao relacionamento da escrita com outras atividades desenvolvidas na sala, gerando um contexto de multidisciplinaridade. A segunda condição para aumentar a motivação na escrita refere-se à necessidade de colaboração social dos aprendizes, já que a sala de aula é um ambiente favorável à criação de uma comunidade de práticas discursivas que pode permitir a descoberta das identidades dos escritores aprendizes.

Sabemos que a produção textual é um processo complexo que envolve, por parte do escritor, a mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero textual, sobre a temática proposta, sobre os conhecimentos linguísticos, e outras condições de produção (MARCUSHI, 2010). Oferecer aos alunos uma folha em branco e solicitar que escreva um texto é no mínimo uma situação desconfortável, pois devido

ao tempo limitado, ocorre a fuga das ideias. Antes de um comando igual ou similar, o professor deveria orientar os alunos

tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas [...]. Além disso, é fundamental que sejam levados a refletir sobre as estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escritura do texto (MARCUSHI, 2010, p. 79).

Outro elemento motivador para a produção escrita é a leitura, principalmente de textos literários. A prática de ler e escrever são atos indissociáveis. O aluno que tem a prática de leitura é capaz de escrever sem muita dificuldade e posicionar-se de maneira reflexiva diante das diferentes situações que permeiam sua realidade. A leitura de textos literários torna o indivíduo mais consciente de suas ideias e opiniões. Desta forma, contribui para aumentar seu senso crítico e reflexivo.

Sendo assim, a partir da perspectiva das estratégias de motivação para a produção de texto, a prática constante de leitura é uma ferramenta fundamental na atividade prévia à produção textual, já que o docente, ao trabalhar um texto antes da escrita, amplia as ideias dos alunos, criando uma rica interação entre eles. Porém, a leitura precisa ser condizente com o contexto da aula, instigando o aluno a se interessar mais pelo conteúdo discutido. Assim, no momento da prática escrita terá argumentos significativos e plausíveis para construir seu texto.

Ao tratarmos a leitura como meio para superar a desmotivação para a produção escrita, faz-se necessário também salientar que, quando se fala em leituras motivadoras não são excluídos os textos literários e sua importância na aprendizagem escolar. Ambas têm seu papel na formação do educando e, é o próprio docente, em sua prática, que precisa saber contextualizar e promover uma concreta experiência entre aluno e texto, e não ocorrerá se o próprio educador não tiver uma relação efetiva com a leitura, ou seja, o professor precisa ser um leitor autêntico e conhecedor dos textos que constituirão seu plano de aula.

Segundo Lajolo;

(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (LAJOLO, 1982, p.53).

A leitura será um elemento que contribui para o processo de escrita. O aluno, após realizar leitura e discussão em sala de aula, ficará mais seguro para iniciar o desenvolvimento de seu próprio texto. Tendo embasamento para produzir, a leitura servirá de inspiração para elaboração e construção da escrita. Cosson (2014b, p.58) defende a leitura coletiva como um espaço de compartilhamento para dividir experiências pessoais, círculo de leitura coletiva é “essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim”.

Ao nos referirmos sobre leitura realizada em sala da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, essa leitura compartilhada se torna mais importante ainda para auxiliar na produção escrita. Rildo Cosson (2014) ao discorrer sobre o conceito de círculo de leitura observa que este

é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Assim, apresenta três pontos relevantes da leitura em grupo: 1º -o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência. 2º -a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. 3º -os círculos de leitura possuem um caráter formativo (COSSON, 2014, p. 139).

A leitura poderá despertar em nossos alunos a vontade para produção textual, mas não é somente ela que resolverá o problema da desmotivação. Compreender o objetivo da escrita e conhecer o público a qual destina-se, também são aspectos importantes ao longo do processo. Fazer com que o aluno perceba, que seu texto vai ser visto por algum propósito, que não é somente uma nota, e que será visto por muitas pessoas, contrariando o processo de produção escrita tradicional, o faz planejar sua escrita com mais zelo, como mostra o seguinte trecho:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acreditar que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota) (BRITTO, 2001, p. 120).

Logo, quando refletimos sobre o ensino de produção textual, devemos tomar como ponto de partida a leitura compartilhada e discutida através as experiências individuais de cada um, os registros e conseqüentemente a escrita e reescrita, por fim, os meios de circulação que esse texto percorrerá, enfatizando assim, a

importância da produção do sujeito que através de suas particularidades buscou estabelecer uma determinada relação com seu interlocutor.

Contudo, mesmo sabendo da importância da leitura na formação sócio-crítica do aluno e assim superar a dificuldade de desmotivação para produzir texto em sala de aula, o que se presencia são outras dificuldades tão preocupantes quanto. Entre elas, podemos citar a ausência de coesão e coerência em várias passagens das produções escritas de nossos alunos, a deficiência da ortografia e da pontuação do texto, como os problemas mais comuns encontrados no nosso cotidiano.

Dentre os aspectos que envolvem a organização de um texto, nas produções dos alunos privados de liberdade, podemos pontuar os que ocorrem com maior frequência: a paragrafação, a pontuação, o uso de letra maiúscula e minúscula e a ortografia. Podemos citar que entre todos os desvios da norma padrão encontrados nas produções escritas dos alunos (uso inadequado de letra maiúscula e minúscula, falta de pontuação, falta de acentuação, falta de coerência e coesão, falta de concordância nominal ou verbal), a pontuação, o mais recorrente é a inexistência do travessão em textos narrativos. Tais conclusões, surgiram a partir das atividades diagnósticas ao longo das aulas de LP.

Porém, não nos aprofundaremos somente em uma análise gramatical dos textos produzidos, iremos observar a capacidade de articulação das ideias e de explorar a modalidade escrita da língua em prol da construção de sentido. Mais adiante, veremos algumas produções textuais da turma da EJA da educação prisional e identificaremos os principais problemas existentes nas produções textuais desses sujeitos privados de liberdade.

2.3 Textos de Alunos da EJA –Educação Prisional

Como professores, sabemos que a produção escrita em sala de aula convencional enfrenta diversas resistências. Ao se tratar de temáticas que não privilegie o interesse dos jovens, a situação se agrava. A escrita pode ser praticada de forma mais contextualizada e com propósitos sociointeracionais mais significativos, não deixando lacunas no objetivo principal da escrita que é o uso da língua.

Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem se escreve?), do quadro espaço-temporal (onde e quando?) e

do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2010, p. 36).

Assim, quando trabalhamos com produção escrita, o professor tem a possibilidade de analisar o texto e sua organização linguística, e consegue explorar aspectos ortográficos e gramaticais, possibilitando assim que os alunos desenvolvam a reflexão sobre seus próprios textos e como será visto pelo leitor direcionado. Ou seja, é preciso saber o porquê da produção escrita para que não haja resistências.

Com os alunos privados de liberdade essa realidade não é diferente. Eles precisam compreender a linguagem escrita como elemento de prática social, que as produções realizadas na sala de aula, podem ser compartilhadas inicialmente pelos colegas de classe e posteriormente para fora das paredes que os cercam. O texto deve assumir uma prática social e significativa.

A linguagem escrita deve interagir com o indivíduo a partir da situação histórica e social no qual está inserido. Quanto mais próxima do aluno essa atividade, mais interesse e motivação para a produção ele terá, pois assim ele entenderá que a produção terá significado, e não somente escrever por escrever. De acordo com Soares

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita- letramento (SOARES, 2004, p.90).

Para que a escrita seja vista como elemento de importância e vivenciada pelos nossos alunos, é preciso que esses textos sejam contextualizados, com destinatários reais, e não ser fruto de uma língua artificial, padronizada e descontextualizada. O aluno precisa entender a linguagem escrita como funcional e uma aliada na sua formação cidadã.

A produção escrita na escola deve se tornar um elo entre os estudantes e o mundo fora do contexto escolar. Em especial, no caso dos alunos encarcerados, devemos fazer o elo entre a vida prisional e o mundo externo que os espera. As produções escritas projetadas mais adiante são justamente essa ligação, buscamos levá-los a pensar, criar e produzir textos na intencionalidade de interação social.

Promover uma produção escrita baseada nesse propósito, de interação social, foi o que salientamos em todo esse estudo. Mas quando tratamos de alunos privados de liberdade, nos deparamos com uma problemática incontornável: qual gênero alcançará tal objetivo, se os sujeitos estão, por lei, reclusos do convívio social? Logo, surge nosso primeiro obstáculo. Se quisermos tratar de uma produção textual baseada em uma atividade de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais, devemos buscar gêneros que não comprometam nem a vida dos internos, nem tão pouco o sistema de segurança do presídio.

Além disso, a prática de produção textual em sala de aula nos traz outro desafio: como analisar, de modo objetivo, o desempenho dos alunos? O propósito da correção dos textos deve sempre buscar uma orientação para que o aluno melhore sua produção escrita em função de características associadas à situação de produção, como por exemplo, finalidade do texto, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo e grau de formalidade da linguagem.

Em muitos casos, nós professores, ficamos limitados a analisar os textos de nossos alunos apenas pelo aspecto meramente gramatical, caracterizando o “bom texto” como aquele que atendeu aos preceitos da gramática normativa de forma “adequada”. Assim, acabamos desconsiderando a importância do bom uso da gramática na escrita, mas lembrando que existem outros elementos constitutivos dos textos que são igualmente importantes. As amostras que serão expostas mais adiante indicarão ambos os fatores.

Abaixo, iremos observar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos privados de liberdade, ao longo das produções de texto. Perceberemos que alguns elementos importantes na estrutura textual foram deixados de lado. Precisamos esclarecer que essas foram as primeiras produções realizadas com a turma no início do ano letivo de 2019. Ao longo do estudo, trataremos os autores de cada texto, com suas devidas iniciais, idade e série, respectivamente.

Texto 01

Figura 1- *JPS48 anos - Estágio V EJA*

Precisamos criar oportunidades -
 Para que o jovem possa com Permanecer
 com uma vida digna os Govenos de -
 Verão a Proveltar o Programa ProJovem -
 Eu queria trabalhar no -
 campo Para mdiosa na casa de
 Farinha ~~Hoje~~ ~~me~~ ~~comprou~~ e
 Compreendi a situação de vergonha e
~~est~~ constangimento que eu passei
 Auir tira um do comento o Jemado
 Eu menino sei meu pais eram por demais
 Pobres e desprioridos de qualquer -
 trabalho social. mais eu nunca Peguei
 em nada de nagem mais todos não -
 são assim eu em hora estuaque ~~est~~
 coando Deos ~~na~~ mitira da que -
 Eu ja mais vou tazer aqui com F e
 Em Jesus existo ja mais ~~e~~
~~eu~~ ja mais vou tazer de vontade e
 na FORÇA ~~de~~ de Seu Filho
 não ~~de~~ com amor ~~10.11~~

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio
 V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Uma das primeiras produções de textos, realizadas no anexo prisional, se deu como atividade diagnóstica. Inicialmente, surgiu a necessidade de identificar os principais problemas de escrita de nossos alunos. A proposta inicial foi que cada um escrevesse uma possível solução para diminuir a população carcerária do país.

O Texto I apresentou-se com um sério problema de paragrafação, o aluno desconhece a função do parágrafo no texto, percebe-se que ele sai da proposta inicial da produção e adentra a uma experiência pessoal de vida sem utilizar nenhum conectivo e nem tão pouco o parágrafo, ou seja, falta coesão.

Para Rocha Lima e Neto:

[...]parágrafo é uma unidade de composição – formada por um ou mais de um período – que gira em torno de uma ideia – núcleo. Dessa ideia – núcleo – podem irradiar-se outras, secundárias, desde que a ela associadas pelo sentido. Na página manuscrita ou impressa, indica-se materialmente o parágrafo por pequeno recuo de margem (ROCHA LIMA E NETO, 1994, p. 41).

Percebemos que a construção do parágrafo não ocorre, pois não há nenhum elemento que faça sentido entre as ideias expostas pelo aluno. Mas, não é somente a falta de parágrafo, são muitos outros problemas que encontramos no Texto I se

focarmos somente na análise da norma padrão da produção. Temos a ausência total de pontuação, letras maiúsculas em lugares indevidos, ortografia prejudicada, entre outros.

As palavras que foram escritas de forma correta, como por exemplo, *oportunidade*, *constrangimento* e *desprovidos*, trouxeram insegurança ao aluno e ele solicitou ajuda. Durante a realização da atividade, o que não ocorreu foi a falta de motivação para a produção escrita, todos se dispuseram com muita dedicação. Para Abaurre (2012), é razoável esperar que o momento de produção textual seja significativo para o aluno.

Espera-se que, mais do que a realização de uma tarefa escolar, eles se envolvam com a situação criada e considerem interessante manifestarem sobre uma determinada questão. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado é o perfil dos próprios alunos e seus principais temas de interesse (ABAURRE, 2012, p.23).

Ao ler o texto I, podemos compreender a necessidade que o aluno detento apresentou em justificar a culpa de sua condição social como um elemento estritamente governamental. Após as discussões e leituras realizadas antes da produção, ele embasa seus argumentos na falta de oportunidades presentes em sua infância. Na fase em que precisou largar a escola para ajudar seus pais na vida do campo.

Em outro trecho, o aluno descreve uma experiência recente vivida fora do sistema prisional, refletindo de forma crítica a condição de detento a qual se encontra, fazendo uma relação entre o constrangimento e as algemas. No mesmo trecho ele utiliza-se da palavra “compreendi”, como se até aquele momento para ele não era perceptível sua atual condição no mundo além da prisão.

*Offe me ~~compreendi~~
compreendi a situação de vergonha e
~~est~~ constrangimento que eu passei
Auir tira um do comentário e temado*

Nessa primeira atividade, não passamos pelo processo de reescrita, pois como já havíamos dito anteriormente, foi uma produção diagnóstica, com o objetivo de identificar os principais problemas na produção textual e buscar a melhor

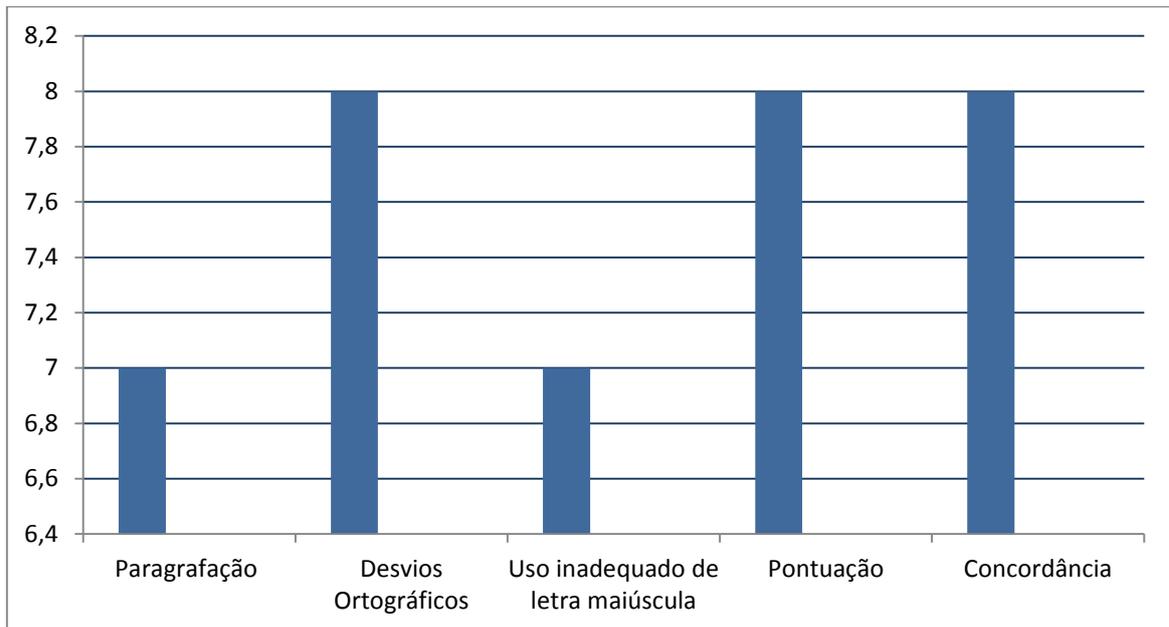
intervenção para resolvê-los. Por isso, nos deparamos com tantas rasuras ao longo do texto. Rasuras e borrões fazem parte do processo de escrita.

Para Willemart:

Rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora um estilo ou elimina uma informação; (...) a rasura, qualquer que seja, para o movimento do pensamento da escritura, abre um mundo ao escritor. (WILLEMART, 1999, p.173).

Se pensarmos na rasura através dessa perspectiva, ao longo da análise dos textos, faremos reflexões sobre o que motivou o produtor a dar pausa no pensamento durante a escrita. As operações linguísticas de acréscimos, apagamentos, substituições e deslocamentos e todas as marcas deixadas nos manuscritos dos autores funcionam como porta de entrada, para que o pesquisador possa “mergulhar”, procurando compreendê-lo e interpretá-lo (WILLEMART, 1999).

Se fizermos uma análise somente linguística das produções textuais, encontraremos vários problemas no uso da língua escrita. Logo adiante, apresentamos um pequeno levantamento do diagnóstico realizado em sala de aula do anexo prisional, com dez alunos matriculados e oito com assiduidade, a partir dessa primeira produção, e conseqüentemente, ao longo do estudo, discutiremos se de fato houve progresso na escrita dos sujeitos. Os números à esquerda correspondem aos alunos assíduos.

Gráfico 1- OCORRÊNCIAS DE IRREGULARIDADES LINGÜÍSTICAS

Fonte: Própria (2019)

Podemos observar que pelo quantitativo de alunos que apresentaram problemas com a língua escrita, a prática de produção textual deve ser contínua, pois ensinar a língua a partir das próprias produções escritas será fundamental para que o aluno aprenda a refletir sobre a organização dela dentro de determinado contexto de uso.

Como já foi dito anteriormente, o nosso foco não está somente em analisar as irregularidades e os desvios ocorrentes na produção escrita dos sujeitos privados de liberdade, está em compreender os recursos de textualização e o processo de construção da escrita, por meio de ideologias, senso crítico e argumento. Além de enfatizar a prática de escrita para o aprimoramento do uso da língua materna, buscamos uma produção significativa que contribua para a motivação e construção da autoestima do aluno produtor.

Mas para o aprimoramento da língua escrita, é inegável a importância de uma análise linguística, na qual nos apoiaremos pela perspectiva de Geraldí;

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 1997, p. 74).

Assim, a prática de análise linguística se dá através de um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução. As reflexões necessárias para o uso adequado como textualização e regras gramaticais podem ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de produção.

Na tentativa de explicar melhor o que entendemos por análise linguística, esboçaremos, a seguir, um princípio de análise que não se esgota nos elementos aqui abordados, mas que pretende demonstrar, a título de exemplificação, como seria possível orientar-se por essa prática no ensino da Língua Portuguesa.

Além dos problemas de escrita apresentados pelos alunos ao longo das primeiras produções, percebeu-se a carência da prática de escrita na sala de aula. Eles consideraram a atividade como algo novo, nunca feito antes no anexo prisional. Ao colocá-los para ler suas próprias produções em voz alta para os colegas de classe, surpreenderam-se ainda mais.

Cada aluno possui somente um caderno para todas as disciplinas cursadas ao longo do processo, então a primeira ação diante desse contexto foi separar o caderno de Língua Portuguesa do restante das disciplinas. Assim, pude acompanhar com mais afinco os problemas individuais de cada aluno.

É notória a necessidade que os sujeitos encarcerados se mostram ao tentar descrever as experiências vividas dentro do presídio, por isso, demos continuidade às produções escritas de narrativas. Ao longo das aulas, era perceptível o interesse por histórias fictícias. Vejamos mais adiante, o Texto II;

Texto II

Figura 2- JPS48 anos - Estágio V EJA

AVIDA E

~~o verbo da vida é Deus~~

O Verbo da vida é Deus

Era uma vez um homem muito valente e arrogante e ~~meu~~ mentiroso e ladrão. Tomava tudo que os vizinhos tinham e ele ~~era~~ queria um menino e queria como uma fera humana tudo que o seu Padrinho mandava fazer ele fazia destrói tudo mais onde o seu Padrinho tomava e matava ~~o~~ os seus vizinhos mais Seto dia um Velinho. Zingou a sair de sua terra e o Fazendeiro mandou seu capanga matar o Velinho mais o Velinho muito sabido au) chegar o homem valente A vendo uma arvore mandou o homem cortar um Galo da arvore de Peio mandou por de volta mais ele não conseguiu e então o Velinho mandou o valente embora e ele foi e chegou na casa do Padrinho ~~em~~ o matou para que não o fizesse mais isto. Por que a vida só a Deus pertence amem

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Pode-se observar no texto II, mesmo autor do texto I, uma maior preocupação com a estrutura textual. Ao se preocupar em utilizar vírgulas e pontos de continuação, subtemos que este aluno já compreendeu que o texto não pode ser somente um acúmulo de palavras e frases. Alguns problemas ainda persistem. Mas devemos salientar a notável evolução com a narrativa que se apresenta com uma progressão linear.

Outra ocorrência ausente no primeiro texto e utilizada pelo aluno, no segundo texto, foram os elementos coesivos. O aluno passou a entender que precisa de palavras para unir suas frases. Mesmo com algumas dificuldades, ele consegue utilizar palavras e expressões que conectou uma ideia principal com outra secundária.

Uma fera humana tudo que o teu Padrinho
 mandava fazer ele fazia destrua tudo
 mais onde o teu Padrinho tomava e matava
 o teu vizinho mais Seto dia um Velinho.
 Zinegou a sair de tãõ terra e o fazendeiro
 mando seu capanga matar o Velinho mais
 O Velinho muito sabio au chegar o homem
 valente Alendo uma arvore mandou o homem
 cortar um Galio da arvore de Pois mando
 Por de Vouta mais ele nau conseguiu e -

No primeiro caso, a palavra *mais* foi posta não como elemento coesivo, e sim advérbio de intensidade. O aluno consegue empregá-la logo adiante com o propósito de oposição com facilidade, mesmo estando usando o mesmo advérbio, de forma equivocada. O que nos interessa nesse texto II, é que o aluno conseguiu se expressar de forma mais clara e com uma sequência lógica melhor do que o primeiro texto.

Após as análises dos textos em sala de aula, no primeiro momento conseguimos perceber que aos poucos o aluno foi buscando uma escrita mais próxima do esperado pela língua. Pois, como já dito anteriormente, a gramática normativa precisa ter espaço garantido na escola, porque ela é um conhecimento importante para a inserção social de nossos alunos.

Logo, eles vão se deparar em suas vidas com momentos que exigirão o uso adequado da língua e precisarão estar preparados para realizá-los da melhor forma possível, vivendo plenamente em sociedade. Mas, não devemos fazer do ensino da gramática normativa o único objetivo da escola, pois assim estaremos negando o direito dos alunos de dominarem outras variações linguísticas e desenvolverem a capacidade de adequar o ato verbal às situações diversas de comunicação.

De acordo com Travaglia (2006) o principal objetivo da escola é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua”. Assim sendo, ele não está considerando que o domínio da norma culta, dos conhecimentos referentes à instituição da língua, assim como, o desenvolvimento do pensar sejam irrelevantes. Mas, salienta que esses, isoladamente, são restritos e insuficientes quando tratamos das demandas sociais presentes na atualidade.

Desenvolver essa competência comunicativa, para Travaglia (2006), incluiria ao menos duas outras competências que precisam ser desenvolvidas: 1) a

competência gramatical ou linguística, que envolve a capacidade de gerar “sequências aceitáveis como uma construção da língua” (p. 17); e 2) a competência textual, capacidade de compreender e produzir textos variados, em situações interativas diversas, conseguindo construir os sentidos de um texto, assim como, produzir efeitos de sentidos em suas próprias produções.

Devemos concordar com Travaglia em relação ao objetivo maior da escola, que é inegável a importância do ensino da gramática na sala de aula, porém com produções que favoreçam a interação dos sujeitos no mundo real. E a partir das práticas de produções textuais, fazê-los assimilar todas as necessidades que a língua escrita exige.

É a partir da escrita que nossos alunos praticarão a língua e compreenderão grande parte de suas peculiaridades. Mas, além de exercer a escrita em prol do conhecimento gramatical, o sujeito conseguirá expor seus argumentos e suas ideologias, tendo a oportunidade de se impor diante da sociedade de forma autônoma. Se voltarmos ao texto em análise, podemos observar esse posicionamento de forma mais objetiva.

Observemos o texto II, para discutir a relação da religiosidade presente no mesmo. Ao escrever ele sempre dispõe de referências bíblicas, ou ditados populares pautados em preceitos cristãos. No primeiro texto, ele atribuiu a Deus a tarefa de abençoá-lo com a liberdade. No segundo texto, ele intitulou sua produção com a passagem da bíblia do livro de João cap.1, “No princípio era o VERBO, e o VERBO estava com Deus, e o VERBO era Deus”(Jo 1,1). . Ou seja, a intertextualidade religiosa é bem presente para embasar os argumentos presente no texto.

O Verbo da vida É Deus

aluno finaliza o texto de forma ideologicamente incoerente, o personagem que aprendeu com o velhinho, sua vítima, que matar é errado, volta para casa e mata o próprio padrinho, para que ele não praticasse mais os assassinatos. O autor reproduz a ideia de se fazer justiça com as próprias mãos, mesmo escrevendo ao final do texto “*porque a vida só a Deus pertence*”. Assim podemos concluir a incoerência dentro do texto.

Foi e alegar m casa do Padrinho em
Omato Para que não o fizess mais isto.
Por que a vida só A Deus Pertemiss
amem

O texto é constituído por vários aspectos, existem aqueles que afetam diretamente a significação do texto, e que estão relacionados com a sua unidade. Dentre esses aspectos, a coerência é um dos mais importantes, pois envolve procedimentos discursivos que proporcionam ao usuário da língua a oportunidade de perceber como existem diferentes recursos disponíveis para se conseguir os efeitos desejados. Caso esse aspecto não seja contemplado, o texto se apresenta com sérios problemas de sentido. De acordo com Antunes (2007, p.50);

O ensino precisa contribuir para que a língua seja vista como uma coisa maleável, versátil, sujeita a efeitos especiais, por vontade do falante. A eficácia do discurso requer também que se saiba que relações estabelecer, que integrações operar, de maneira a garantir a unidade, a harmonia ou a coerência. Se há inadequação nestes recursos, dizemos que o texto está incoerente (ANTUNES, 2007, P50).

Quando afirmamos que o texto do aluno não apresentou coerência é porque esse elemento textual deve ser entendido como algo que se estabelece pela interação, pela interlocução. É esse procedimento que revela o sentido do texto para os usuários e que está diretamente ligada ao processo contínuo de sentidos, responsável pela interpretabilidade do texto, que pode acontecer de forma clara ou confusa. No caso do texto II, ocorreu de forma confusa.

Veremos mais adiante, o texto de outro aluno, que assim como os outros textos produzidos na atividade diagnóstica, apresentou as mais diversas irregularidades e desvios da língua escrita.

Texto III

Foi solicitado para a proposta de produção textual abaixo, que cada aluno descrevesse como seria o dia da tão sonhada liberdade. Foi pedido que eles imaginassem todos os detalhes possíveis, como espaços, pessoas que estivessem presentes, horário do dia e assim por diante, em seguida realizassem o registro por meio da escrita. Assim, o aluno MRFS desenvolveu seu texto. Abaixo, apenas um trecho;

Figura 3 - MRFS 46 anos-Estágio V.EJA

Uma bela manhã de quarta-feira quando você sabe você acha que estar difícil. quando de repente chega uma oficial de justiça chega, todas correm para o portão algumas de toalhas outra, esquecem de calçar o chinelo As cabelos as vezes sem apertar, mas a vontade, de receber notícia tão esperada e desejada, que chega a pensar, que tudo está perdido, mais aí ela chega, com os papéis no

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

É perceptível a dificuldade de escrita desses alunos, mais uma vez a falta de parágrafo, pontuação inadequada, desvios de ortografia, uso da linguagem oral no texto escrito (aí), apesar de tantos problemas, ela conseguiu produzir uma sequência de ideias coerentes, que não causa nenhum problema de interpretabilidade para o leitor.

Percebe-se o quanto a aluna foi detalhista na produção, retomando imagens do pavilhão que se encontra, retratando as colegas de cela, o momento ansioso da chegada de uma oficial de justiça, e até mesmo a descrição do momento psicológico da espera de uma boa notícia.

As produções de textos realizadas na sala de aula do anexo prisional, nunca tiveram resistência por parte dos alunos para desenvolvê-las, pois a cada proposta sugerida, eles recebem como uma forma de externar todos os problemas, anseios e sofrimento que vivem, por meio do papel e das aulas de produções textuais. E para que essa motivação não se acabe, precisamos buscar propostas que favoreçam o crescimento de nossos alunos tanto como produtor de texto, quanto como sujeito consciente da importância de sua escrita para outros sujeitos.

2.4 O texto como prática social e significativa

Ao longo do estudo discutimos sobre as mudanças que ocorreram com o ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 80. Todas essas mudanças se deram devido às contribuições nos avanços dos estudos linguísticos, destacando-se a própria Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística textual. Logo, as novas concepções passaram a refletir também a respeito do ensino, fazendo com que esse novo olhar refletisse sobre a produção textual na escola como uma atividade de prática social.

De acordo com Geraldi (1997), a “produção de texto” que vem sendo praticada na escola foge muitas vezes ao sentido de uso da língua. Isso porque o aluno escreverá para um único leitor que será o professor, o qual lerá o texto com o único objetivo de avaliá-lo. Geraldi diz que “a situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 1997, p. 54). Não se trata, portanto, de uma situação real de interação, mas apenas uma situação artificial.

Concordamos com o que é defendido pelo autor, mas devemos lembrar que nosso estudo está voltado para o ensino no cárcere, e que devido às regras de segurança do local, um texto que vise alcançar outro indivíduo que não seja o professor, é por normas, coibido pelo sistema. Logo, buscamos meios que tal concepção fosse posta em prática, sem que houvesse a necessidade de burlar as normas de segurança do anexo prisional.

No momento que trabalhamos com gêneros fictícios de tipologia narrativa, como foi o caso do texto da figura 3, contribuímos para que nosso aluno produza uma escrita para que outros (alunos da escola regular) leiam, possibilitando a interação entre presídio e escola, por meio do texto. Esse processo de construção do texto não deve ser realizado como habitualmente é feito com crianças do ensino fundamental, como por exemplo, a utilização de figuras como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita, mas se tratando de alunos da EJA prisional, deve ser feito a partir de uma situação real.

Magda Soares (1999) mostra que atividades de escrita a partir de figuras, de desenhos são, na verdade, atividades manipulatórias, pois fazem com que o indivíduo somente represente a imagem por meio da escrita, ou seja, o objetivo de uma escrita interativa e significativa não é contemplado em atividades como esta. A autora chama esse tipo de atividade de “expressão da escrita” (SOARES, 1999, p. 62).

Chame-se a atividade "expressão escrita", "composição", "redação", a criança apenas imita, reproduz. Seu processo de construção do sistema de escrita, o levantamento de hipóteses sobre ele ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente, a professora não pode identificá-los e, portanto, não pode orientar a criança em seu processo de construção do conhecimento e na testagem de suas hipóteses (SOARES, 1999, p. 62).

Assim sendo, o professor não promove a produção textual de forma significativa e social, ele apenas está fazendo com que o indivíduo reproduza algo visto ou lido, não contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, como o senso crítico e a interação com o mundo que o cerca. Geraldi (1997), ao refletir sobre a atividade de produção de texto, declara ainda que;

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessário para que o texto exista. É porque se sabe do **outro** que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 1997, p. 102, grifo do autor).

Como vimos, é na interação com o outro que a linguagem ocorre. Será a partir dessa perspectiva que nosso estudo está pautado, e contemplar a visão de linguagem como interação é promover a produção de textos a partir de uma situação comunicativa, na qual o produtor do texto saiba seus possíveis leitores, o objetivo do texto, o motivo pelo qual está escrevendo e como será dito (as estratégias que serão usadas para a escrita).

Sendo assim, podemos compreender que a produção de textos é incorporada numa situação de comunicação contextualizada, ou seja, para que escreve? Para quem se escreve? Quando se escreve? E qual objetivo? Por isso, para a compreensão do texto como uma unidade coerente, todos esses aspectos devem estar bem definidos para os interlocutores no processo de interação verbal por meio do texto escrito.

Se a escrita envolve todos esses fatores acima citados, podemos compreender que não é somente a relação com as regras gramaticais da língua que é importante no processo de escrita, assim como a intencionalidade do escritor, mas sim a relação estabelecida entre escritor-leitor, que conseguirá atingir seu objetivo principal. Por esse lado, se escrever é uma atividade que busca cumprir um objetivo, ela envolve especificidades linguísticas, pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas.

Assim, as produções que serão realizadas em sala devem cumprir funções sociais e o trabalho com gêneros discursivos, dos mais diversos possíveis, nas aulas de produção de textos, possibilitará ao professor mostrar aos alunos que a função da escrita ultrapassa as tarefas da sala de aula, isto é, vai além da aquisição do código e das regras gramaticais.

O trabalho do professor deve ser pautado na investigação, para identificar os principais problemas de escrita de seus alunos, e em leituras e estudos sobre os problemas identificados, para somente assim encontrar possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, existem documentos nacionais que em alguns casos fornecem um suporte ao docente.

E quando tratamos de educação prisional, essa investigação deverá ser de forma mais cautelosa, pois será a partir dela que o professor obterá sucesso na intervenção que virá propor. Identificar a proposta mais adequada a ser praticada na aula de Língua Portuguesa de um presídio público não é tarefa fácil, mas, além disso, a educação carcerária atravessa vários entraves, a escolha da metodologia mais apropriada é apenas um deles. Veremos mais adiante que a educação dentro dos presídios brasileiros é um direito que vem cercado de desafios.

3. EDUCAÇÃO PRISIONAL: DIREITOS E DESAFIOS

Os conceitos de educação e prisão são completamente contraditórios, pois o processo educacional é alicerçado no ideal de promover uma transformação e libertação do ser humano, assim como sugere Freire (1987, p.84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Por outro lado, o encarceramento propõe privar as pessoas da convivência em sociedade. Mesmo sendo processos paradoxais, a educação é um dos direitos garantidos a todos esses sujeitos, independentemente de sua condição social, além de ser substancial no processo de ressocialização.

Sendo assim, devemos pensar sobre a educação no cárcere, não como uma escolarização somente, mas como uma forma de contribuir para a mudança de jovens e adultos com baixa escolaridade e precária qualificação profissional, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de uma formação escolar que os impedissem de seguir o rumo da criminalidade. Logo, na educação prisional devem-

se discernir os interesses e as necessidades de aprendizagem dos apenados, assim como as limitações existentes dentro desse processo.

Quando tratamos de educação em espaços não convencionais, surgem muitos questionamentos acerca da proposta pedagógica e dos objetivos para a aprendizagem, que se tornam um dos desafios. Para fazer frente a estas e outras interrogações, é necessário que revisitemos o que está previsto nas Diretrizes Nacionais que tratam da oferta da educação de jovens e adultos em situação de privação da liberdade nos estabelecimentos penais.

Em 2011, tivemos um importante avanço no que se refere ao incentivo da Educação nas prisões, com as alterações na Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), provocadas pela Lei nº 12.433/11, que possibilitou a remição da pena, para os presos que estudam ou trabalham. Sendo assim, ficou estabelecido que:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino à distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo (BRASIL, 2011).

Além da alteração da Lei de Execuções Penais que contribuiu para a promoção da educação nos presídios, foi editado o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, tendo como diretrizes: a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade, por meio da educação; a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal e o fomento à formulação de

políticas de atendimento educacional à criança que estejam em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

O principal objetivo do decreto é tentar, por meio da educação, encontrar o caminho mais prático para tentar inserir o indivíduo novamente na sociedade. O papel do professor dentro da unidade prisional norteará todo esse processo, por isso o mesmo decreto assegura uma formação continuada para todos os profissionais envolvidos nessa educação.

Apesar de reconhecermos a carência de propostas pedagógicas voltadas para o ensino nas prisões, cada estado do país é responsável para estabelecer um programa de ação nesse segmento, pois o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, em Decreto Nacional nº 7.626/2011, Art. 4º, estabelece seis objetivos fundamentais para a educação carcerária;

- I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e
- VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (BRASIL, 2011).

Para o alcance desses objetivos, o documento também estabelece que estados e municípios adotem providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais. Para isso, precisamos conhecer o plano de ação do estado da Bahia, pois será nele que ocorrerá nossa atividade de intervenção.

O primeiro Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional da Bahia foi construído no ano de 2012, a população carcerária do estado era de 10.251 internos, segundo dados do INFOPEN/MJ. Ainda com base nessa mesma fonte, a oferta educacional era de 13,8. No mesmo período essa taxa no Nordeste representava 15,2 e no Brasil era de 9,2. Segundo a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP) a população carcerária da Bahia, em março

de 2015, era de 12.863 internos, distribuídos em provisórios e condenados. Desses, 7.240 são provisórios, o que representa o percentual de 56,3%, conforme quadro a seguir.

Ainda segundo a SEAP, em relação a 2012, o perfil educacional dos presos apresentou uma mudança pequena em relação a março de 2015. O percentual de presos que declarou ter ensino fundamental completo aumentou em 1% (de 7% para 8%). O mesmo aconteceu em relação ao ensino médio (de 5% para 6%). Um crescimento maior aconteceu em relação ao ensino médio incompleto. Em 2012 esse percentual era de 6% e em 2015 se apresenta com 11%, demonstrando maior índice de conclusão no ensino fundamental e de acesso ao ensino médio.

O que diz respeito às Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade no Estado da Bahia está estabelecido na Resolução CEE N° 43, de 14 de julho de 2014. Os dois primeiros artigos esclarecem a princípio, o papel efetivo das instituições educacionais inseridas no âmbito carcerário.

Art.1º. A Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ofertada para os cidadãos privados de liberdade, assume como finalidade contribuir para o processo de desenvolvimento humano e de inclusão das pessoas privadas de liberdade, seja no ambiente prisional, em todos os seus regimes, seja no seu retorno à sociedade.

Art.2º. As ações de educação, em contexto de privação de liberdade, devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos seus sujeitos, considerando os diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (CEE N° 43, de 14 de julho de 2014).

O documento norteador da educação no sistema prisional, explana sobre a proposta curricular nesse segmento, referendada na Política de EJA para a rede estadual implementada em 2009, que é compreendida enquanto processo de formação humana plena, que deve levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Ou seja, uma educação que possibilite, aos sujeitos dos setores populares, a garantia dos seus direitos à educação básica, através do atendimento às especificidades de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade.

Sobre a organização curricular, apresentada no plano de ação, deve ser fundamentada na integração dos saberes construídos nos vários espaços ocupados

pelos jovens e adultos ao longo da sua vida e no contexto penitenciário com os conhecimentos escolares, organizados nas áreas/componentes curriculares. Para atender a esse princípio, sugere-se a organização curricular por Eixos Temáticos (conhecimento originário da prática social), Temas Geradores (situações que expressam a realidade mais próxima; fatos e contradições da realidade vivenciada) e Áreas do Conhecimento (Conhecimentos históricos sistematizados organizados nas diversas disciplinas).

A partir dos eixos temáticos e temas geradores, as aulas devem ser organizadas de acordo com as necessidades de cada Eixo e cada Tema Gerador, que são necessários para a compreensão e aquisição de competências e habilidades importantes para a formação do sujeito privado de liberdade. A organização curricular não deve seguir os modelos da escola regular, conteúdos específicos para cada unidade letiva, mas deve ser vista a partir das necessidades apresentadas pelo nosso aluno.

Evidente que apesar de toda a legislação que está em vigor, que estabelece diretrizes no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, as dificuldades para a implementação das modalidades da educação básica nas unidades carcerárias são muitas. Essas dificuldades são maiores quando a oferta tem como destinatários os jovens e adultos privados de liberdade. Assim, a proposta curricular deve promover a todos o reconhecimento dos internos enquanto sujeitos sociais que produzem saberes e cultura e demandam a apropriação dos saberes científicos.

Logo, para o professor surgem os primeiros desafios: o que ensinar de significativo para o aluno privado de liberdade? Qual sua maior necessidade de aprendizagem? Será que somente conteúdos programáticos da EJA são essenciais? Além de questões como: de que forma não o desmotivar ao longo das atividades realizadas em sala de aula? Como garantir a assiduidade durante o ano letivo?

Com toda a flexibilidade e liberdade para a realização do planejamento didático, o professor se torna um agente no processo de ressocialização. Sendo assim, deve focar em uma metodologia voltada para suprir os percalços que o indivíduo enfrentará quando for reinserido no meio social. Além do ensino baseado pelos eixos temáticos e temas geradores exigidos pelo programa educacional, questões sobre cidadania, direitos e deveres, preconceitos, educação ambiental, trabalho e consumo, ética, entre outros, devem assumir papel de discussão e reflexão dentro da sala de aula.

Ao discutirmos temáticas como essas, estaremos proporcionando o desenvolvimento do senso crítico em nossos alunos e contribuindo para que eles entendam toda sua trajetória de vida, e identifiquem o que poderá ser transformado a partir de então, para assim construir sua consciência diante da sociedade, pois ao sair do sistema prisional, deverá exercê-la.

Levar a escola às penitenciárias brasileiras significa utilizar a educação como ferramenta para resgatar o sujeito da criminalidade. Mostrar para esse aluno, que existem outras possibilidades para sua vida fora daquele espaço, e tentar reinseri-lo socialmente a partir da leitura e da produção escrita, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua libertação da obscuridade.

Diante disso, é preciso buscar entender nos estudos sociológicos como ocorre o processo de ressocialização do indivíduo. Para compreendermos melhor esse processo, buscaremos embasamentos em Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo francês que defende a finalidade da Educação como sendo elemento, intrinsecamente ligada ao seu caráter social e busca construir um “ser” em cada um de nós.

Segundo Durkheim, uma sociedade ideal seria aquela onde todos obedeceriam às regras e assim viveriam em harmonia uns com os outros. Para ele, uma das formas de se chegar a essa sociedade seria a educação. Defendendo assim a educação como meio para formar cidadãos integrados na sociedade. Transgredir as regras foi o que houve com cada sujeito encarcerado. O que precisa ser feito, a partir de então, é (re) formar esse indivíduo para que ele possa voltar a integrar a sociedade, compreendendo principalmente as regras que estabelecem o bem comum de toda população.

Durkheim (1858-1917) entende a educação como ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva e conformação dos indivíduos à sociedade. Para ele a educação é uma coisa eminentemente social, conforme traz explicitamente em sua obra Educação e Sociologia, nela, o autor trata de questões sobre a ressocialização a partir da educação. No entanto, devemos nos ater a atualidade, pois quando tratamos de “conformação dos indivíduos à sociedade” precisamos discernir os preceitos dessa sociedade, o que está sendo imposto por ela como “moral coletiva”, por exemplo, pode ser algo totalmente preconceituoso e excludente.

Na ressocialização, o indivíduo “retirado” do convívio em sociedade é inserido em outro contexto, durante esse processo, tudo é transformado, valores e funções (rompidos) para serem novamente compartilhadas nessa sociedade. Conforme já mencionado por Durkheim, socializar é o mesmo que educar. Disto se depreende que a educação, no processo de ressocializar, tem por objeto formar o ser social, ou seja, “tornar o ser egoísta [...] em um indivíduo socialmente ajustado”.

Assim o autor, *a priori*, classifica o sujeito aprisionado como egoísta, porque as relações estabelecidas dentro do sistema carcerário são de total sobrevivência, nas quais, cada ser encarcerado, mesmo estando em meio a tantos outros seres, vive de forma individual ao longo de muitos anos. Ao sair do cárcere, essa individualidade e egoísmo como tratou o sociólogo, passam a ser modificados, pois a vida em sociedade exige do indivíduo ações essencialmente coletivas. Portanto, a educação servirá não somente para o ensino de diretrizes e conteúdos estabelecidos nas propostas pedagógicas, mas também, na realidade que eles enfrentarão além dos muros da prisão.

Mesmo sendo paradoxais os conceitos de educação e prisão, buscamos dentro da sala de aula do presídio, uma forma mais adequada de libertá-los da desesperança de uma vida diferente, transformada. Devemos ao longo das aulas salientar que mesmo diante de todos os entraves que enfrentarão ao saírem do cárcere, inserir na prática tudo que foi vivenciado na educação prisional é de extrema importância para que a ressocialização aconteça de fato.

Mesmo sabendo a relevância da Educação para o processo de ressocialização, necessitou-se, inicialmente, de um levantamento da escolaridade dos internos nos presídios baianos. Segundo a SEAP-BA (Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização da Bahia), dos 12,8 mil presos que compõem a população carcerária do estado, apenas 691 (5%) têm nível fundamental completo, o que levou o órgão a buscar caminhos para promover a educação nos conjuntos penais e obter mais um instrumento de ressocialização dentro dos presídios. Pois desde 2010 foi aprovado o decreto nº 12.247, que funda o Estatuto Penitenciário do Estado da Bahia e garante no capítulo I, inciso IV, a assistência educacional;

Art. 38 - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar, do primeiro grau ao nível superior, bem como a formação profissional, desenvolvida pela Superintendência de Assuntos Penais ou em ações

integradas e conveniadas com entidades públicas, mistas e particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

§ 1º - O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrado ao sistema escolar do Estado, em consonância com o regime de trabalho da unidade e as demais atividades socioeducativas, culturais e de segurança.

§ 2º - O ensino profissionalizante poderá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, segundo aptidões individuais e demanda do mercado.

§ 3º - A unidade disporá de biblioteca para uso geral, provida de livros de literatura, técnicos, didáticos e recreativos, adquiridos pela Superintendência de Assuntos Penais ou recebidos através de doações, além de outros programas de estímulo à leitura (BAHIA, 2010).

Os 1º e 3º parágrafos do Art. 38 do Estatuto Penitenciário da Bahia já estão garantidos pela Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984), que prevê a educação escolar no sistema prisional. Em seu Art.17 estabelece que a assistência educacional compreenda a instrução escolar e a formação profissional do preso. O Art.18 determina que o ensino fundamental seja obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. E o Art.21 exige a implantação de uma biblioteca na unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

No Conjunto Penal de Paulo Afonso na Bahia, no qual foi desenvolvida nossa pesquisa, o Art.38 do Estatuto e os Art.17; 18 e 21 da Lei de Execução Penal vêm sendo cumpridos assim como são exigidos. Os internos são assistidos com ações de atenção básica à saúde, mediante a utilização da rede SUS - Sistema Único de Saúde, com a oferta de educação básica, ministrada, nas salas de aulas existentes na unidade, como anexo do Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus, e na profissionalização com oferta de trabalho de uma fábrica de costura instalada na unidade prisional.

De acordo com Julião, (2012, p. 65) “[...] os presídios não estão fora da sociedade e nem deixam de seguir regras e normas sociais; ao contrário, são tutelados pela sociedade e cumprem a legislação produzida pela mesma [...]”. Portanto, a escola dentro dos anexos prisionais estará comprometendo-se no cumprimento de regras, padrões e legislação da qual a sociedade livre faz parte.

Nos espaços de privação de liberdade a educação deve ser entendida na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos e, portanto, prepará-los para o restante da vida. E para que isso aconteça, devemos compreender a necessidade de uma educação de valores e significados na vida de cada aluno. Para Mayer (2011), a educação prisional deve ocorrer na perspectiva humanista, que ultrapasse

o tempo de encarceramento, entendida, portanto, como um contínuo, que apresente uma visão coerente com os direitos dos aprisionados e assuma uma dimensão global, não se restringindo ao contexto prisional.

Segundo Onofre (2007, p. 26), o processo de educação deve ser contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re)educação do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, processo educativo. A educação escolar e as aprendizagens que ela contempla não podem e não devem ser anuladas no intuito de (re)socializar a pessoa, como se todo o seu passado fosse um grande erro que precisa ser esquecido para dar lugar a um novo ser (re)socializado. Assim, a atividade proposta em nosso estudo consegue estabelecer uma conexão entre passado – aprendizagem significativa e futuro.

Nas prisões, aprender ao longo da vida significa “[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal [...]”. (MAYER, 2011).

Ainda segundo Mayer

Seria um erro pensar a educação dos detentos em função de seu status provisório de prisioneiro. Não há educação específica a ser desenvolvida na prisão, mesmo se, com certeza, alguns enfoques pedagógicos devam ser propostos. Os fundamentos da educação não são específicos à prisão. Nesse sentido, a educação em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional – a maioria delas marcadas com o estereótipo do fracasso escolar (MAYER, 2011, p. 50);

Diante dessa afirmação, sentimos a necessidade de fazer da educação entre as grades, uma oportunidade para elevar as perspectivas futuras dos apenados, tentando distanciá-los daquele modelo educacional que um dia promoveu seu distanciamento. E assim, fomentar um espaço de consciência crítica em relação a todo o modelo social que se encontra além do mundo prisional, pois será nesse espaço que o detento terá que se adequar quando sair da condição de prisioneiro.

Uma das alternativas para a redução da criminalidade é a recuperação daqueles que prejudicaram a sociedade de alguma forma. De acordo com Michel Foucault, filósofo francês, conhecido por suas teorias acerca da relação entre poder e conhecimento, e como estes são usados para o controle social através das instituições, afirmou; “[...] conhece-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se

que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 218). E para que possamos mudar o quadro dessa realidade, é preciso compreender o importante papel que a escola conquista ao ultrapassar as barreiras dos muros dos presídios.

A educação prisional é uma modalidade de ensino que nos apresenta vários desafios, não menos que os da educação regular, porém no contexto social bem distante. Dentre os muitos desafios que podemos encontrar dentro das salas de aula do sistema prisional, o maior deles é implementar práticas educativas significativas e buscar com isso, transformar vidas e humanizar as pessoas.

3.1 Educar para Ressocializar

Atualmente, o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo, segundo um estudo da Pastoral Carcerária divulgado na Revista Carta Capital em fevereiro de 2018. Nesse mesmo ano tínhamos aproximadamente mais de 725.000 pessoas nas cadeias públicas, desencadeando com isso a superlotação nos presídios. “Mesmo com a construção massiva de presídios desde os anos 1990, não foi capaz de dar conta dos enormes contingentes de pessoas presas no país no período”, diz Rodolfo Valente, pesquisador da Pastoral Carcerária e responsável pelo relatório. “O aumento da taxa de encarceramento é tão intenso que o quadro de superlotação, na verdade, tende a se agravar, a despeito dos muitos presídios inaugurados regularmente e que, na realidade, só fazem fomentar ainda mais a banalização das prisões e de suas barbáries.”

No Conjunto Penal de Paulo Afonso/BA, que recebe sujeitos de vários municípios circunvizinhos, essa realidade não é diferente, a população carcerária já ultrapassa mais de 70 detentos além da sua capacidade total. Em um levantamento feito pela SEAP (Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização) e publicada no site oficial do órgão², em novembro de 2019, o conjunto penal tem capacidade para 410 internos e já abriga 486, até a data de publicação.

A nossa Constituição Federal de 1988 estabelece que é responsabilidade do Estado garantir os direitos e deveres fundamentais para todos os cidadãos brasileiros, ainda que estejam privados de liberdade. Na preocupação que o país

² As informações citadas podem ser acessadas em: <http://www.seap.ba.gov.br/pt-br/dados>

execute o sistema punitivo, objetivando uma mudança social do infrator, para que ao retornar à sociedade, ele volte a ser um sujeito ressocializado;

Art. 5º [...]

III - ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

XLVII - não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral; (BRASIL, 1988).

Os sistemas penitenciários têm como principal objetivo distanciar o indivíduo do meio social no qual vive, quando ele apresenta ameaça ou risco para outros sujeitos, privando-o de liberdade, para que, assim, possam ser reeducados antes de serem reinseridos na sociedade.

No entanto, é preciso promover meios para que essa ressocialização seja efetivada. Como vimos anteriormente, o trabalho e a educação são dois instrumentos que podem ser utilizados dentro das instituições prisionais, pois contribuem na transformação desse sujeito, e ambos estão garantidos em leis e decretos. Cada estado possuindo seu plano de ação para atuar de forma eficiente no processo de ressocialização.

A educação dentro dos presídios se difere em relação à educação da EJA dentro das escolas regulares. Pois o mero ensino de conteúdos, não contribuirá para que nosso aluno perceba as contradições da sociedade e dos grupos em que vive. Na educação prisional, os conteúdos deverão ter relação com a prática e a solução de problemas de forma a levar o indivíduo a desenvolver autonomia de pensamento e ser o sujeito responsável pelo processo de aprendizagem e consequentemente pela avaliação do seu progresso.

A leitura é um elemento substancial para o desenvolvimento do pensamento crítico e das relações sociais de poder. A partir da leitura literária, por exemplo, podemos envolver nossos alunos em ficções que os levem para longe das paredes do cárcere e os ajudem a construir uma visão crítica e consciente do mundo em que vivem.

Oportunizar o contato da literatura para esses indivíduos, que talvez ao longo de suas trajetórias escolares fora negado, é promover uma leitura que estabelecerá relação intrínseca à experiência de mundo do sujeito, sem excluir o conhecimento necessário, que deve ser ofertado pela escola.

Freire (1992, p. 41) resume a importância do trabalho com a leitura/literatura em salas de EJA quando diz que “a educação de jovens e adultos deve ser repensada como um processo permanente, devendo ser a leitura crítico-transformadora, contrária à leitura de caráter memorístico”. Portanto, a leitura de textos literários terá papel fundamental para o desenvolvimento da formação crítica do aluno.

O diálogo presente entre literatura e realidade, proporciona ao aluno da EJA, um progresso no seu poder de crítica, estimulando, desenvolvendo e aprimorando suas competências e habilidades de leitura, não somente da palavra, mas de mundo e de vida. A literatura contribui para que os sujeitos privados de liberdade compreendam os sentidos subentendidos no texto e passem a entender melhor a realidade que se encontram.

3.2 O ensino de Língua Portuguesa na Prisão

Atualmente, presenciamos de forma intensa discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que explanam questões como, por exemplo, a maneira com que o aluno tem contato com a língua dentro das escolas. Sabemos que o indivíduo ao chegar à sala de aula já está inserido em um contexto linguístico e, portanto, quando tratamos do ensino de língua materna, devemos buscar uma metodologia significativa que possa contribuir para o contexto social do aluno.

No entanto, devemos lembrar que estamos lidando com uma problemática bem distante das dificuldades encontradas por alunos do ensino regular. Ao tratarmos com sujeitos privados de liberdade, até mesmo os gêneros discursivos precisam ser analisados e repensados, pois os que são de uso comum e faz parte do cotidiano para o indivíduo do ensino regular, foge da realidade do aluno detento ou, na pior das hipóteses, põe em risco o sistema de segurança do conjunto penal.

Atualmente, existem muitas discussões sobre a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação dentro do âmbito escolar, o uso excessivo dos celulares em sala de aula tornou-se um problema para o professor que não

consegue vincular esse recurso tecnológico como instrumento didático. Encontrar meios para que aplicativos, *games* e a própria *internet* se torne aliada no processo de ensino-aprendizagem, também é uma preocupação constante entre os docentes.

Porém, quando tratamos de indivíduos privados de liberdade, essa discussão não faz sentido. Sem acesso a nenhuma dessas tecnologias acima citadas, o que nos resta é a utilização de projetores como meio mais próximo de trazer a inovação tecnológica para a sala de aula. Do mesmo modo que os obstáculos são distintos de uma sala de aula da escola regular, os objetivos pedagógicos e as atividades de intervenções precisam ser específicos para o espaço prisional.

Apesar de todas as discussões no âmbito socioeducacional sobre o ensino da Língua Portuguesa na educação básica, ainda nos deparamos com problemas que permeiam as aulas ao longo da história. Um ensino de língua que deveria favorecer as interações sociais, na sala de aula, durante muito tempo foi apresentado de forma descontextualizada e distante do próprio aluno. E quando discutimos sobre o ensino de Língua no cárcere, quais são as diretrizes mais propícias a realidade?

O ambiente prisional é complexo, com características específicas. Assim, para um ensino de Língua eficiente são necessários saberes, habilidades e competências próprias. Tais particularidades são fundamentais no processo de conhecimento da Língua Portuguesa e suas funções no meio social no qual ele voltará a coexistir. Pois, enquanto permanecerem no cárcere, os gêneros textuais explorados pelo livro didático, se mostram estéreis para a vida do reeducando.

Uma das maiores preocupações entre professores de língua é a soberania da gramática normativa, não que esta seja menos importante, mas o fato de trazê-la para a aula como protagonista de uma metodologia de ensino faz com que a língua não tenha significado algum para o aluno. Diante disso, há uma fragmentação no ensino onde as aulas de gramática não se relacionam com as aulas de leitura e produção textual.

Tratando-se de alunos privados de liberdade, correlacionar a leitura e produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, favorecerá para que esses sujeitos, mesmo sem perceberem a importância do processo, façam uso da própria língua, aprendendo a partir de leituras e principalmente da própria escrita a função sociointerativa da linguagem.

Sendo assim, é preciso promover ao nosso aluno encarcerado o conhecimento da norma padrão, mesmo sendo um processo contínuo, o sujeito

precisa compreender que a norma padrão é uma ferramenta para ascensão social e profissional de todo e qualquer indivíduo, e que, portanto, não deve ser negado. Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa é empoderar politicamente o oprimido, como sugere Freire.

Logo, quando nos referimos à norma padrão, devemos ter alguns cuidados. Os manuais de gramática normativa valorizam as normas que favorecem o falar e escrever baseado somente em sua variedade culta e padrão, excluindo toda e qualquer forma de utilização da língua, principalmente a oral, que não se enquadre nos moldes exigidos pelas classes dominantes, dessa forma é justamente essa última variável que está inserida no contexto de nossos estudantes, especialmente os indivíduos privados de liberdade.

Os sujeitos encarcerados estabelecem com a língua, novas relações semânticas. Para cada situação, objeto ou ação, eles atribuem um termo distinto ao usual. Como por exemplo: *comarca* (é a cama); *bailarina* (é a caneta); entre outros... Em muitos casos, as expressões utilizadas não são justificadas pela escolha da nomenclatura, eles só conseguem explicar que quando chegaram ao presídio o termo já era corrente.

O professor que se importa somente com a gramática normativa se prende a uma metodologia transmissiva, ou seja, os conteúdos são apenas repassados, transmitidos aos alunos, as atividades propostas sempre seguem um modelo padrão, baseado em exemplos, e que muitas vezes não privilegia eventos como o citado acima, a substituição de termos na nossa língua compreendendo como isso é possível.

Para esses internos, que fazem uso da língua de forma criativa e buscando aproximação do novo grupo social, proporcionam as habilidades linguísticas, e favorecem a compreensão que a língua pode ser vista como prática social, fazendo entender que a transformação no significado das palavras dentro daquele ambiente é aceitável de acordo com as variações que ela nos permite.

Em algumas aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo gramatical é abordado isoladamente, mesmo sendo ofertado por meio dos gêneros textuais, são retirados e trabalhados apenas frases e palavras soltas, desvinculadas do sentido dos textos. Além disso, esses gêneros são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, desconsiderando sua funcionalidade e a interação verbal específica de cada

um deles, dessa forma, acabam distanciando cada vez mais a língua de seu caráter sociointeracional.

Para Antunes (2007, p.51-52) “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”. É notório que nas salas de aula de um presídio, as aulas de português devem ir além da gramática. Escrever sem muitos desvios ortográficos é o sonho de todos os alunos internos, porém conseguir ler, compreender e explicar seu ponto de vista diante do que foi lido, por exemplo, são etapas do ensino da língua que obtemos resultados positivos.

Logo, pensarmos no ensino de português sem a gramática, nos deixa distantes da realidade, pois a gramática nos foi ensinada ao longo da história. Ela surge dois séculos antes da era cristã na escola de Alexandria, sendo os gregos os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e às suas estruturas gramaticais, teve como principal objetivo preservar a pureza da língua grega que estava sendo contaminada por barbarismos. Toda essa preocupação em proteger a língua, iniciou-se quando se percebeu as diferenças linguísticas na linguagem corrente da população em relação à língua clássica.

Assim, preocupados e temendo que tais diferenças pudessem atingir e modificar a língua, os gregos criaram uma gramática da mesma, com objetivo de garantir sua preservação e sua “pureza”. Como mostra Bango

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária. Aliás, a palavra gramática, em grego, significa exatamente “a arte de escrever” (BANGO, 1999, p.56).

Para Antunes (2007), tal criação, surge na necessidade de promover uma forma de controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios, entretanto, esse controle apresenta interesses mais amplos que vão além da mera preservação da língua, entre eles estão interesses políticos, econômicos e sociais.

A língua então passa ser uma forma de dominação. Através do domínio da língua, domina-se o povo, facilitando assim, o desenvolvimento de interesses de quem governa. Como cita Antunes (2007, p.36) “Em suma, foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual

caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões”.

Ao longo do tempo, percebemos que o conceito de língua padrão, nos trouxe mais um elemento de diferença na sociedade, a linguagem utilizada por cada pessoa passou a ser um espelho de sua condição social, se a língua utilizada for a culta o indivíduo conquista certo respeito diante da sociedade, já se a língua utilizada se diferenciar desta, este indivíduo na maioria das vezes passa a sofrer preconceitos, pois não se encaixa no padrão estipulado pela sociedade. Para Bango

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (BANGO, 1999, p.149).

Logo, se refletirmos sobre a função que a gramática ocupa atualmente, constataremos que ela continua a desenvolver o mesmo papel que lhe foi atribuído quando surgiu, o de repassar a língua culta utilizada pela sociedade, fortalecendo-a, mantendo sua legitimidade, e de certo modo, excluindo todas as outras contrárias a ela. Mesmo existindo métodos tradicionais de ensino que contrapõem estudos recentes, temos consciência do quanto a gramática normativa é importante para o ensino de Língua Portuguesa.

Os alunos internos têm a consciência do quanto precisam aprender a dominar a norma padrão da língua. Eles compreendem que é lendo e escrevendo melhor, que eles terão maiores oportunidades ao saírem do sistema penitenciário. São constantes os pedidos de aulas que os ajudem a se expressarem de acordo com as normas, tanto na linguagem escrita quanto na linguagem falada. O que percebemos é que mesmo intrinsecamente eles compreendem que o mau uso da norma padrão da língua é um dos fatores de exclusão social.

Assim sendo, ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa no sistema carcerário devemos refletir sobre a posição de Paulo Freire (1992), que se preocupa com aquela educação na qual o educando não é encorajado a pensar criticamente sobre sua condição de oprimido, tornando-o inapto a lutar pela própria liberdade, pois não reflete sobre a realidade vivida e não se torna capaz de pensar sobre as mudanças necessárias para a busca da transformação. E essa liberdade no cárcere, é a liberdade de pensar, analisar e criticar tudo que acontece a sua volta.

Sabemos que a escola pública vive um momento difícil, mas não devemos colocar esse fator como determinante para um ensino de má qualidade. Ensinar regras, ortografia, seguindo um modelo isolado, não nos exige muito trabalho, porém, fazer nosso aluno pensar, refletir, ler, analisar e compreender o verdadeiro sentido para aprender a língua materna promove outras possibilidades, que não podem ser negadas a ele, pois é isso que o sujeito espera com a escola, que ela o transforme para melhor.

Certamente, não é diferente com os alunos privados de liberdade. A necessidade de transformação por intermédio da escola é uma das esperanças que resta a esse indivíduo sem muitas perspectivas de vida. Os sujeitos buscam através das aulas, remição de pena e a reconstrução da identidade individual, já que o aprisionamento tende a oprimir sua individualidade.

Diante do exposto, o que ensinar nas aulas de português no sistema prisional? Entendemos que só a gramática não será suficiente para suprir as necessidades de sujeitos que estão dispostos a construir suas histórias de mundo, portanto, ao proporcionarmos o desenvolvimento de sua visão crítica através de leituras e escritas, promoveremos ao indivíduo o uso da linguagem como forma de interação social e de libertação.

O nosso estudo está embasado em uma produção escrita significativa e motivadora, para tanto, há a necessidade de caminharmos pelo mundo da leitura, já que não existe uma escrita autoral sem antes ter sido realizado atividades de leituras prévias. As leituras inseridas no processo foram de textos literários, pois são constituídos de percepções individuais e emoções, elementos importantes para o processo de criação.

Quando falamos de leitura e escrita, devemos apresentar aos nossos alunos os mais diversos gêneros, e as mais diversificadas leituras. À vista disso, é importante proporcionar ao nosso aluno o contato com os textos clássicos da literatura brasileira. Não podemos negligenciar, pelo fato dele está aprisionado, o direito a leitura dos cânones, por exemplo, pois estamos tratando do processo de formação do leitor, e buscamos formar leitores críticos. Cosson afirma que

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele

desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2009, p. 35).

Ainda defende que;

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2009, p. 35-36).

O diálogo presente entre literatura e realidade, proporciona ao aluno da EJA prisional, um progresso no seu poder de crítica, estimulando, desenvolvendo e aprimorando suas competências e habilidades de leitura, não somente da palavra, mas de mundo e de vida. A literatura contribui para que os sujeitos privados de liberdade compreendam os sentidos subentendidos no texto e passem a entender melhor a realidade que se encontram.

Ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa, precisamos perpassar por todos os seus campos. Se o ensino dessa disciplina envolve leitura, escrita e análise linguística, sentimos a necessidade de esclarecer como ocorrem todos esses momentos na sala de aula do anexo prisional. Apesar de esse não ser o foco do presente estudo, devemos ressaltar o quanto os textos produzidos pelos internos foram efetivamente lidos, relidos, compreendidos e retextualizados para o “cinema”.

A produção de caráter autoral promoveu além da aprendizagem da língua escrita, uma motivação e aumento da autoestima de cada aluno participante do processo. O que precisamos compreender ainda é de que forma o gênero textual pôde ser utilizado dentro da educação carcerária a partir de uma perspectiva sociointerativa, sem prejudicar o âmbito prisional. Para isso, precisamos compreender como e quais os gêneros podem servir como recurso para o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula do cárcere.

3.3 Gêneros Textuais Entre as Grades

O estudo dos gêneros é muito antigo, no Ocidente, aproximadamente vinte e cinco séculos, pois Platão já realizava observações sistemáticas a respeito e,

depois, firmando-se com Aristóteles, com foco nos gêneros literários. Atualmente, os estudos sobre gêneros apresentam uma perspectiva diferente da aristotélica, focalizando a análise do texto e do discurso através da descrição da língua e da visão social, com a finalidade de compreender a natureza sociocultural no uso da língua de modo geral.

Para Swales (1990) *apud* Marcuschi (2008) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Hoje, são várias as áreas de investigação que se apropriam do conceito de gênero, como por exemplo, estudiosos literários, retóricos, sociológicos, cientistas da cognição, tradutores, linguísticas, analistas do discurso, especialistas no ensino de idioma, professores entre outros.

São muitas as ideias do que é gênero, por isso no presente estudo focaremos no conceito de gêneros definidos por Marcuschi (2008), pois é o autor que se aproxima do que propõe nossa intervenção pedagógica. Assim, Marcuschi (2008) afirma que “o gênero pode ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social ou até mesmo uma estrutura textual, isso tudo ao mesmo tempo, já que em certo sentido, cada um desses indicadores pode ser tido como aspecto da observação” (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

Outro autor que discute sobre a definição de gênero é Bakhtin (2003), para ele os gêneros estão relacionados à enunciação, composta por enunciados, sejam orais ou escritos, através do emprego da língua pelos falantes. A partir desse entendimento, os enunciados representam unidades de significação, absolutamente contextualizados. Esses enunciados exprimem condições e finalidades específicas de cada campo da esfera comunicativa, refletindo as estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

Reconheceremos um gênero, a partir da finalidade, mas existem elementos que atribuem características que dão sentido aos enunciados, são eles: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. A estrutura composicional trata-se do modo de organização dos elementos textuais, O estilo compreende o modo particular de como o tema será tratado. De acordo com Bakhtin (2003, p. 268) “onde há estilo, há gênero”. Pois “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

O gênero será escolhido a partir da finalidade social do discurso, exigindo um processo de seleção do tipo de linguagem, da situação de uso e da relação social entre os interlocutores, seguindo uma relação cultural. Portanto, se o gênero estabelece esse propósito social, quais gêneros a serem utilizados na educação prisional? Como utilizar o gênero como forma de ação social dentro do âmbito prisional?

Na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental sugerem que as escolas promovam o estudo dos gêneros, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento prévio dos educandos. O documento ainda preconiza que a escola organize um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio linguístico oral e escrito em situações de uso público da linguagem, considerando a situação de produção social e material do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

No entanto, devemos entender que os gêneros que são trabalhados em sala de aula do ensino regular, nada contribuem para o ensino nas aulas do sistema penitenciário. Propor a produção de *e-mail*, por exemplo, não faz sentido dentro de um presídio, ou um bilhete a um amigo, uma lista de compras. Alguns gêneros textuais tratados como importantes para uso e função social, dentro do cárcere fazem parte justamente dos meios não permitidos no âmbito prisional, pois independente do conteúdo presente, pode se tornar perigoso e assim infringir as normas de segurança do local.

Pensar em gênero textual na educação prisional é ter consciência daqueles textos que são convenientes ao espaço no qual nos encontramos e/ou adaptá-los à realidade dos internos, sem colocar em risco a segurança pessoal de cada um ou a segurança do professor que propôs. Algumas discussões em volta do uso do gênero nas aulas de língua não podem ser vistas da mesma forma quando estamos tratando da escola no sistema penitenciário.

Atualmente, o documento que rege as orientações pedagógicas da educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada recentemente, porém alvo de críticas por parte de muitos educadores e instituições educacionais. Ela visa nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil.

A BNCC compreende a linguagem como interação social, isso é um aspecto positivo do documento norteador, porém, é necessário garantir que na prática escolar essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Associado à concepção de linguagem mediante a interação verbal, o ensino de língua portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais.

Logo, essa interação verbal defendida pela BNCC, pode facilmente ser inserida no cárcere, com alguns cuidados, pois a leitura, reflexão e produção escrita já são realizadas de forma constante. Porém, não podemos maximizar a diversidade de gêneros pelas condições sociais que se encontram os internos, nem tão pouco, o uso de gêneros que circulam por meio das novas tecnologias da comunicação e informação.

Segundo Geraldi (2015), o excessivo número de gêneros obrigatórios, apresentado nas primeiras versões da BNCC, torna-se mais um problema do que uma solução para o ensino. Ao tratar das habilidades que se espera dos estudantes a cada modalidade, é possível notar o apagamento dos gêneros estudados na escola. Sobre esse aspecto, Geraldi faz uma crítica à primeira versão do texto da BNCC.

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de sinopses de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam a proposta lida)[...] (GERALDI, 2015, p. 388).

O que podemos observar é que a BNCC contempla prioritariamente os gêneros que circulam nos ambientes virtuais, como por exemplo, vídeos, e-mails e blogs, o que intriga o pesquisador, pois a BNCC não cita nem propõe o estudo de um gênero essencial não só na escola, mas na vida escolar: as anotações. Sendo assim, temos um dilema, por um lado se exige o trabalho com gêneros do meio tecnológico, por outro lado, não promove a utilização de gêneros essenciais no trabalho em sala de aula.

A proposta da BNCC em priorizar os gêneros que circulam no mundo das novas tecnologias se torna inviável na realidade da EJA prisional. Sabemos que por motivos de segurança, os alunos encarcerados não podem ter acesso a qualquer meio que os comunique com o mundo externo. Portanto, cabe ao professor identificar qual gênero a ser explorado no ambiente, sem que se distancie do propósito de contemplar os gêneros como uma forma de ação social.

As atividades que englobam o gênero textual sempre têm uma finalidade motivacional, que é a de repercutir além da sala de aula. Todos os textos que produzimos na educação prisional são sempre apresentados aos alunos do ensino regular. Seja em leituras realizadas em sala de aula, seja em exposições ou até mesmo em eventos extraescolares.

Os alunos privados de liberdade compreendem a importância da circulação de suas produções além do âmbito prisional, e refletem sobre o papel transformador do que é dito para um público que não consegue imaginar a realidade de um sujeito encarcerado. Dessa forma, conseguimos estabelecer uma ponte, entre alunos de uma mesma escola, porém de espaços distintos.

Utilizar gêneros textuais, explorar questões gramaticais, incentivar a leitura de textos literários, promover a produção autoral plena, são atividades recorrentes no ensino de língua portuguesa na educação prisional, embora encontramos ao longo do processo muitas dificuldades e desafios, acreditamos que é o uso da linguagem que contribui com a prática libertadora.

Assim, quando utilizamos um gênero textual bem distante da sala de aula, no nosso caso o roteiro cinematográfico, precisamos entender o mundo no qual ele circula, sua função, suas características e principalmente sua contribuição para o aprimoramento da língua escrita. Para tanto, é necessário um capítulo em especial para discutirmos sobre a sétima arte na sala de aula e como o professor poderá utilizá-la no ensino de língua portuguesa.

3.3.1 o cinema na sala de aula

Vivemos na época das imagens, informações rápidas, recursos digitais cada vez mais presentes na vida, principalmente dos nossos jovens. Redes sociais, filmes e séries já fazem parte do mundo de entretenimento de muitos indivíduos. Quando tentamos inserir esses novos recursos em sala de aula, logo cogitamos filmes, com o propósito de levar para âmbito escolar alguma obra fílmica que aborde

um conteúdo que vem sendo trabalhado, e assim auxiliar o professor com as aulas expositivas. Mas o cinema no espaço escolar, não deve ser visto somente como método ilustrativo no processo de ensino aprendizagem, ele pode ser um excelente aliado para a formação crítica.

Quando discutimos sobre a inserção do cinema em sala de aula, já surge a ideia da projeção de filmes que contemplem o conteúdo exigido no currículo escolar e se tornem instrumentos de motivação para debate entre os alunos. E quando pensamos em produção textual, na maioria das vezes, nos remetemos a atividades como: descrições de personagens, criação de uma cena final, resenhas críticas, debates sobre documentários ou curtas. No tocante, o cinema pode promover diversas possibilidades, entre elas, propiciar que o aluno se posicione frente às problemáticas inseridas.

Além do mais, a linguagem do cinema é constituída por gêneros como a sinopse, o *trailer*, o enredo, a resenha e o próprio roteiro, que se tornou objeto de nosso estudo. Ou seja, existe a possibilidade de trabalharmos um desses gêneros, promovendo o uso da língua escrita em suas diferentes funcionalidades, e ao mesmo tempo aproximar o texto literário, quando nos referimos ao roteiro, do aluno que praticará a leitura e/ou produção a partir da proposta do professor.

Dessa forma, cabe ao docente encontrar no cinema além de conhecimentos científicos, valores sociais importantes que serão levados para a escola. De acordo com Teixeira (2006, p.08), “ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas ‘naturalizantes’ do senso comum”.

Na seleção de um filme, o professor precisa estabelecer alguns critérios para a escolha, como por exemplo, a faixa etária da turma, o foco na habilidade a ser desenvolvida, o gênero do filme, como articular o filme com o currículo/conteúdo e o espaço adequado para a projeção. Mas além desses fatores, o professor deverá conhecer a realidade cultural da turma, para não provocar um impacto negativo na recepção da obra. Por conseguinte, ao utilizar o cinema na educação prisional, esses aspectos criteriosos se tornam ainda mais sutis.

É bastante comum vermos professores utilizando filmes como suporte para explicar um determinado conteúdo, ou apenas para ilustrar uma aula que foi dada anteriormente. Isso não é uma prática equivocada, mas sabendo quanta riqueza

cultural, histórica e artística pode ser explorada por um filme, utilizá-lo em sala de aula somente como meio de ilustração é desanimador.

Para Napolitano (2010, p.16) uma articulação entre o filme e o currículo escolar desenvolve competências e habilidades, amplia a capacidade narrativa e descritiva, decodifica signos e códigos não verbais, aperfeiçoa a criatividade artística e intelectual, desenvolve a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, aprimora o olhar, torna o aluno mais crítico no consumo da cultura, aprimora a utilização de conceitos.

Então, trabalhar uma obra fílmica em sala de aula, nos permite inúmeras possibilidades para desenvolver habilidades que vão além de um mero e breve debate, ou de uma atividade escrita, na qual as perguntas são direcionadas para o que estava explícito, como por exemplo, personagens, problema abordado, cena mais importante, entre outros elementos que talvez não sejam tão relevantes quando pensamos, por exemplo, em fomentar a capacidade crítica de nosso aluno.

Com o advento das novas tecnologias, o cinema foi uma alternativa pertinente como instrumento didático, utilizá-lo em sala de aula se tornou habitual nas escolas que dispõem de equipamentos básicos. A partir de Napolitano, em sua obra intitulada "*Como usar o cinema em sala de aula*" (2010), é esclarecido o surgimento desse recurso audiovisual e posteriormente como chegou à escola.

Foi no final do século XIX, que dois irmãos franceses Louis e Auguste Lumière criaram o que hoje conhecemos como a sétima arte, o cinema. O filme era composto por uma película com cenas "fotográficas" dispostas em maneira lógica e em movimento com velocidade constante, típicos do gênero do cinema mudo, muito próximo à realidade e com um profissional projetando-as em uma tela grande, o cinematógrafo (NAPOLITANO, 2010, p.9).

Atualmente, o cinema é muito presente na área educacional, ele se tornou um recurso metodológico usado por muitos professores. Em alguns casos de forma meramente ilustrativa, em outros, como elemento motivador para outras atividades, em nosso caso a produção escrita. Porém, independente da proposta a ser realizada pelo docente, é preciso que ele estabeleça o objetivo a ser alcançado e se tornar mediador entre o filme e o aluno.

Para Cipolini (2008) em passagem de um dos seus estudos sobre utilização do cinema na educação;

Se fizermos uma retrospectiva em relação cinema-educação, podemos constatar que desde sua invenção o cinema tem sido apontado como fonte de pesquisa, e desde então, muito se tem teorizado e discutido a seu respeito. Se no início do século XX a teoria cinematográfica debatia se a imagem expressava ou reproduzia a realidade, hoje sabemos que não ilustra, nem reproduz a realidade, mas a (re) constrói a partir de uma linguagem própria, produzida num determinado contexto histórico (CIPOLINI, 2008, p. 47).

Mas, devemos lembrar que o cinema é um gênero artístico e ao mesmo tempo industrial. Se existem filmes que podem ser usufruídos pelos nossos alunos e se tornarem aliados no processo de ensino e aprendizagem, têm outros que são simplesmente para garantir rentabilidade à indústria cinematográfica, e que não contribuirá em nada se caso for utilizado em nossas aulas. Cabe ao professor, saber selecionar o que se adéque melhor a habilidade pretendida.

Não é recente que o cinema se tornou um recurso aliado da educação. Segundo a FIOCRUZ, no Brasil em 1936, com o apoio do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985), foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). A ideia era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular. O incentivo do governo Vargas ao cinema educativo buscava o estabelecimento de um veículo de comunicação a serviço do Estado e de seus propósitos políticos e ideológicos, apesar de ser apresentado como um projeto de ampliação do ensino.

O propósito de um cinema educativo é implementado a partir das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937. O cineasta Humberto Mauro foi responsável pela elaboração de aproximadamente mais de 400 documentários educativos, até meados dos anos de 1960, quando o Instituto deixa de existir. De acordo com Catelli (2005);

O cinema educativo está, geralmente, associado aos ideais nacionalistas e centralizadores encontrados na era Vargas. Apesar desta proposta de uso do cinema ter se originado já nos anos de 1920, são principalmente as ações que se desenrolaram a partir dos anos de 1930 que vemos serem contempladas em maior número na bibliografia sobre o tema (CATELLI, 2005, p.17).

Logo, o cinema não surge, inicialmente, para promover o desenvolvimento do senso crítico dentro das escolas, ele surge para formar sujeitos alienados com ideais políticos favoráveis ao governo da época. Formar pessoas incapazes de compreender a genuína acepção da palavra democracia era o objetivo crucial das

propostas de inserir o cinema como instrumento da educação. Mesmo assim, o cinema se torna um meio que desencadeia benefícios.

Assim, dentre os meios tecnológicos que remontam os anos de 1920 e 1930, o cinema apareceu como o mais promissor. Diferentes intelectuais identificados com o movimento da Escola Nova, como Fernando Azevedo, Francisco Campos, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, entre outros, já acreditavam no potencial do cinema como método para contribuir com a educação. As propostas integravam discursos relativos a mudanças significativas nos processos educacionais, privilegiando o aprendizado centrado nas atenções do aluno e incorporando, para a concretização desse processo, ferramentas auxiliares como imagens estáticas, mapas e filmes.

Logo, o aproveitamento do cinema como recurso didático não é novidade, embora seus usos tenham sido cuidadosamente, revistos nos últimos anos. Pois, inicialmente, a linguagem cinematográfica era vista como apenas uma forma de ilustrar um evento ou paisagem, não era tomada como uma fonte capaz de produzir inúmeras problematizações ao seu respeito. Diferente da atualidade, na qual temos filmes que a essência da história muitas vezes se encontra entre aspectos implícitos, e que em muitos casos precisamos entender diferentes contextos para nos apropriar da ideia central.

Atualmente, o cinema pode ser visto de diversas formas, como uma tecnologia, uma indústria, um negócio (um dos mais lucrativos) e uma arte. Desde sua primeira exibição, em 1895, em Paris, o cinema ocupa, cada vez mais, um papel cultural e educativo na sociedade. Muitos educadores, ao longo da história, procuraram inserir recursos audiovisuais em suas aulas, em muitos casos apenas como método motivacional, mas o cinema contribui de forma significativa para a educação, especialmente para o ensino das linguagens.

De acordo com o autor Napolitano (2010);

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes tem sempre uma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2010, p.15).

Dessa forma, o cinema na escola necessita de uma metodologia consistente e aplicável, principalmente se tratando de um espaço não convencional como o presídio. A exibição de filmes em sala de aula, transformando a prática pedagógica,

é um processo que pode ser utilizado pelos professores de diversas áreas do conhecimento. Logo, podemos perceber o cinema como recurso motivador, inovador e multidisciplinar. Como afirma Napolitano (2010, p.12) “a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica”.

O cinema vem sendo usado como recorrente ferramenta pedagógica, possibilitando as mais variadas atividades em sala de aula. Mas o que nos interessa nesse estudo é como ele será favorável para o ensino da língua? Particularmente, como o professor poderá usá-lo para realizar uma produção textual que perpassa a análise de cenas, criação de finais diferentes, descrições de cenas e personagens, ou atividades mais complexas como, por exemplo, as resenhas críticas?

Quando já existe uma prática de uso do cinema em sala de aula, fica mais favorável diversificar as propostas didáticas. Como as atividades anteriores são comuns na escola, por que não partir da criação do próprio filme? O fato de nos apoiarmos na perspectiva do ensino da língua por meio dos gêneros textuais, nos oferece com o cinema, um instrumento carregado de gêneros escritos, como por exemplo, enredo, sinopse, *trailer*, roteiro entre outros.

Ao levar para a sala de aula uma proposta de fazer o próprio filme, o professor permitirá que o aluno pratique a língua escrita, com a possibilidade de alcançar o propósito comunicativo, ou seja, ser escrito para uma produção fílmica que vai ter uma função social, pois será visto por outras pessoas. Logo, promoverá o contato com a sétima arte na sala de aula, mas a partir de uma perspectiva diferente, não é o professor que seleciona e projeta o filme para os alunos, mas sim os alunos que utilizam do audiovisual para contarem suas próprias histórias, produzindo de forma autoral e plena.

Assim, possibilitaremos diferentes saberes, dentre eles, a produção do gênero escrito necessário para a realização do filme, representação de elementos próximos da realidade e do contexto social, discussão e senso crítico em relação ao tema a ser abordado. Logo, utilizar-se do cinema nas aulas de LP, não é somente projetar obras renomadas para alunos e propor atividades escritas já conhecidas, é buscar meios para que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias histórias. À vista disso, utilizamos o roteiro de cinema, gênero narrativo, para a prática da língua escrita em sala de aula.

3.3.2 A Produção Escrita através do Roteiro

Entre os muros do presídio, a prática de uma produção de texto fica basicamente restrita ao professor e aos colegas de sala. Portanto, tentaremos ir além. Buscaremos uma produção significativa e ressignificante que possa sair das páginas do caderno para algo visual, atrativo, e que possa ser visto por muitos, tanto no anexo prisional, quanto pela sociedade como um todo, sem causar nenhum prejuízo às normas de segurança do espaço prisional e dos sujeitos detentos.

Diante da desmotivação para a produção escrita que enfrentamos na sala de aula, buscamos alternativas que nos auxiliem e construam um conhecimento de forma significativa e motivadora para os nossos alunos. O professor está em constante mudança no que se refere à metodologia, sempre pesquisando e diversificando as atividades aplicadas, vendo quais tiveram êxito e quais podem ser melhoradas e/ou adaptadas.

A produção escrita surge trazendo resistências, mas devemos ultrapassar as barreiras impostas pelos próprios sujeitos produtores, pois se ela não tiver a devida importância para o aluno, eles não se interessam em realizá-la, e todo o nosso objetivo didático de promover a prática textual como processo de aprendizagem da língua não será alcançado. Pois, é a partir das produções autorais que os alunos desenvolvem competências linguísticas necessárias para se fazer bom uso da linguagem.

Quando pensamos no gênero roteiro para a intervenção da escrita na educação prisional, não foi por acaso. A princípio, por ser um gênero de caráter narrativo e de tipologia descritiva/injuntiva, percebeu-se a neutralidade de tudo que viesse a ser dito e escrito pelos internos, sem pôr em risco qualquer norma vigente. Mais adiante, identificamos que nossos alunos privados de liberdade demonstravam um grande interesse por novelas, filmes e qualquer outro gênero que os fizessem “transcender” para além do âmbito carcerário. Mas, para que a produção acontecesse, foi necessário percorrermos pelo mundo desse gênero, e estabelecer como ocorreria toda a sequência didática.

Inicialmente, discutiremos sobre os aspectos fundamentais da estrutura narrativa e os elementos essenciais para qualquer bom *script* a partir da obra *Manual do Roteiro (2001)* de Syd Field. A obra disserta sobre técnicas importantes e básicas de como produzir roteiros. No entanto, a necessidade de compreender um

gênero que não faz parte do cotidiano escolar, não quer dizer que nos tornaremos roteiristas profissionais, mas se faz indispensável para identificarmos os principais elementos de estrutura composicional do gênero.

Para FIELD:

O filme é um meio visual que dramatiza um enredo básico; lida com fotografias, imagens, fragmentos e pedaços de filme: um relógio fazendo tique-taque, a abertura de uma janela, alguém espiando, duas pessoas rindo, um carro arrancando, um telefone que toca. O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática (FIELD, 2001, p. 02).

E todos esses aspectos peculiares do roteiro despertam a criatividade que contribuirá para o surgimento do texto. Ver a história produzida por eles e sendo contada por meio de imagens e sons por outras pessoas, que leram, releeram e interpretaram seus textos, reunirá duas conquistas: a compreensão de que a língua escrita é instrumento de interação e a conscientização da capacidade que eles possuem de produzir texto de forma autoral e plena.

Field (2001, p.02) ainda acrescenta sobre o roteiro que “é como um substantivo – e sobre uma pessoa ou pessoas, num lugar ou lugares vivendo sua ‘coisa’. Todos os roteiros cumprem essa premissa básica. A pessoa é um personagem, e viver suas coisas é a ação. Esse ‘viver’ fará com que nossos alunos, privados de liberdade, transcendam a imaginação para além dos muros do presídio, criando histórias que possibilitem novas vivências.

Descrever lugares, pessoas, ações e situações, fará o aluno expandir sua imaginação e buscar no texto as melhores formas de detalhar imagens e espaços que estão distantes da realidade a qual ele se encontra. Sendo assim, a tipologia descritiva será fundamental para a produção de texto do aluno. Field (2001) também esclarece que todo roteiro deve ter um assunto, por isso, antes de começarmos a escrever é necessário definirmos a ação e os personagens, para que ao longo do texto sejam descritas as cenas de forma minuciosa. “Tem que saber sobre que é o seu filme e o que acontece a ele ou ela. É um conceito primário para escrever” (FIELD, 2001, p.19).

No livro o autor passa a orientar passos de como iniciar o roteiro, assim ele consegue também direcionar o trabalho do professor que tem a pretensão de trabalhar com a produção desse gênero em sala de aula, pois nos esclarece sobre

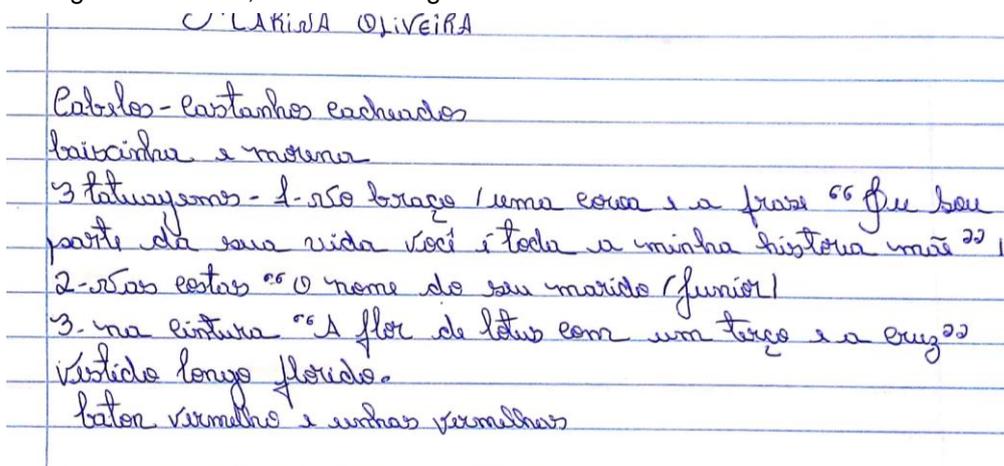
as etapas a serem seguidas para a iniciação da escrita, contribuindo para o planejamento e a sequência didática.

Quando pode expressar sua ideia sucintamente em termos de ação e personagem, quando pode expressá-la como um substantivo — minha história é sobre esta pessoa, neste lugar, vivendo sua "coisa" — você está começando a preparação do seu roteiro. O próximo passo é expandir o seu assunto. Materializar as ações e concentrar no personagem amplia o enredo e acentua os detalhes. [...] Lembre-se: a parte mais difícil de escrever é saber o que escrever (FIELD, 2001, p.20).

Ao relacionar essas orientações para uma atividade em sala de aula, devemos pensar em etapas. Se o autor sugere a busca de um assunto antes de começar escrever um roteiro é preciso discutir com os alunos qual a história que eles desejariam contar, já definir personagens e a principal ação do mesmo. O autor ainda define dois tipos de ação: ação física e ação emocional. Para ele, a ação física é o que o personagem fará (ex: uma perseguição, um jogo, uma competição...), e a ação emocional é o que acontece dentro de seus personagens ao longo da história.

Outro elemento essencial do roteiro é o personagem. Para Field (2001), “o personagem é o fundamento essencial de seu roteiro. É o coração, alma e sistema nervoso de sua história. Antes de colocar uma palavra no papel, você tem que conhecer o seu personagem” (p.24). Na sala de aula, uma das primeiras etapas de produção do roteiro foi a construção do personagem. Produzimos textos descritivos para definir como seria o personagem principal de cada história. Abaixo podemos ver uma dessas descrições;

Figura 4 - MRSS, 19 anos. Estágio V-EJA



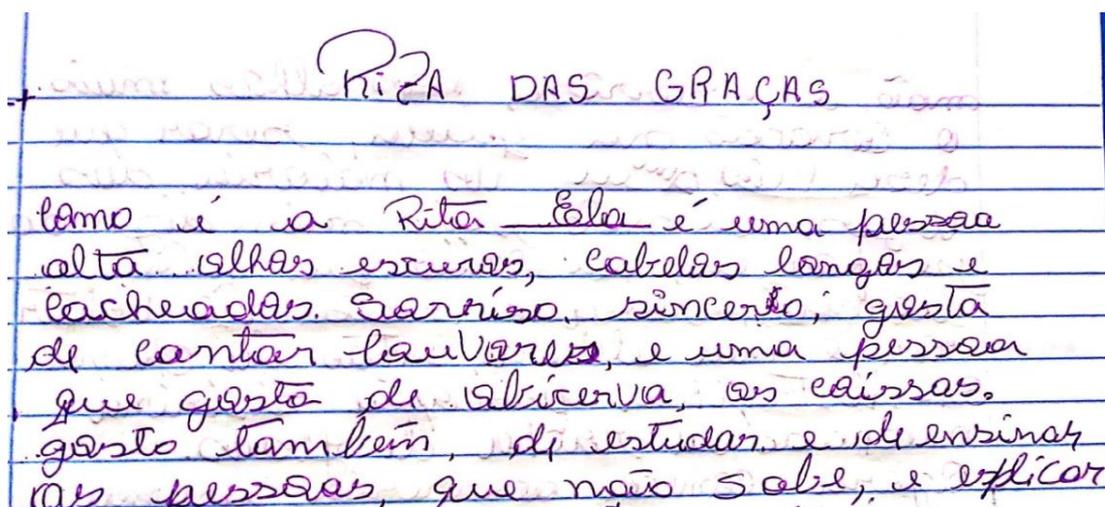
Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

A aluna já definiu nome do personagem e apenas as características físicas, detalhes das tatuagens e vestimentas. Para Field (2001, p.24), “o filme é um meio visual. Você deve encontrar maneiras de revelar os conflitos do seu personagem visualmente. Você não poderá revelar o que não conhece”. Dessa forma, eles iniciaram escrevendo somente as características físicas, pois ainda não haviam pensado como seria a história. Cada aluno buscou aproximar o personagem de sua realidade. As tatuagens, por exemplo, são marcas peculiares da aluna.

Os textos descritivos sobre os personagens foram feitos de forma objetiva, limitando-se a mostrar apenas as características e explorando as qualidades físicas do personagem principal. Não solicitamos a subjetividade na descrição do personagem, pois a intenção era descrevê-lo de maneira clara e objetiva para que futuros leitores (possíveis produtores do filme) pudessem criar uma imagem com maior fidedignidade do que foi descrito.

Conforme os alunos construíam a descrição dos personagens, eles passaram a desenvolver de forma oral como se daria a história. Para Field (2001), o desenvolvimento do personagem é uma pesquisa criativa. Você faz perguntas e obtém respostas. Uma vez estabelecido as características de seu personagem, a próxima etapa será desenvolver a parte exterior de sua história. O que conheceremos do personagem vai acontecer no momento inicial do roteiro até a última palavra. Adiante, mais uma descrição de personagem;

Figura 5 - MRFS, 46 anos-Estágio V.EJA



RITA DAS GRAÇAS

Como é a Rita - Ela é uma pessoa alta, olhos escuros, cabelos longos e cacheados. Sarcástico, sincero, gosta de cantar laudes, e uma pessoa que gosta de aliviar as coisas, gosto também, de estudar e de ensinar as pessoas, que não sabe, e explicar

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

O ato de descrever é um dos passos para se contar uma história, e quando tratamos do roteiro essa descrição fica ainda mais importante. No texto

acima, a aluna inicia sua descrição com a pergunta que motivou a escrita, como é seu personagem? Diferente do primeiro texto, ela construiu um personagem a partir de descrições objetivas e subjetivas, “[...] *ela é uma pessoa que gosta de observar as coisas, de estudar e ensinar as pessoas...*”. Para a aluna, identificar as características psicológicas do personagem é mais importante que a figura física.

Como filmes são um meio visual, é responsabilidade do escritor (aluno que idealiza a história) escolher uma imagem que dramatize cinematograficamente o seu personagem, e essa criação partiu inicialmente por meio da caracterização para em seguida formar uma sequência de ações, que se tornará a história a ser contada. Pois o roteiro nada mais é do que uma história contada com imagens, e as imagens do texto devem ser construídas a partir das descrições.

Para Field (2001), “personagem é um ponto de vista — é a maneira de olharmos o mundo” (p.30), e é a partir desse elemento do roteiro que toda produção escrita se iniciará. Antes de expormos todas as etapas da produção textual, veremos a seguir os dois roteiros que foram utilizados para reconhecimento do gênero.

Sabemos que a produção escrita em sala de aula, perpassa por diferentes etapas, e a primeira delas é a leitura, na qual o aluno reconhece o gênero, suas principais características e função. A execução do estudo foi realizada em três etapas ou módulos, conforme Lopes-Rossi (2005, p. 82) propõe. Etapas que ao longo da pesquisa-ação, se transformaram em sequência didática. Com o propósito de motivar e dinamizar a produção textual dos alunos, a metodologia aplicada envolveu diferentes momentos.

O autor, Lopes-Rossi (2005, p.82), ainda destaca a importância de atividades de leitura, para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. Antes de escrever um texto de qualquer gênero, precisamos conhecê-lo. E como estamos entendendo um pouco sobre roteiro nesse capítulo, partiremos para a etapa de leitura e identificação de seus recursos linguísticos e elementos de estrutura composicional.

3.3.3 A Leitura de Roteiros

A leitura de roteiro não é uma atividade usual presente no cotidiano dos alunos, mas realizamos para aquisição de conhecimento das características e

propriedades típicas do gênero proposto e como fonte de inspiração para criação de nossos textos. Essa etapa deu-se a partir do material selecionado de dois filmes, um curta metragem de animação (*Vida Maria*, 2007) e o trecho de uma cena do filme nacional (*Cidade de Deus*, 2011). As ações aconteceram em dois momentos distintos.

O primeiro momento, antes da projeção do filme, discutimos sobre o título, *Vida Maria* (2007), destacamos a relação do termo vida com a palavra destino. Mais adiante assistimos ao curta, que conta a história de uma criança de cinco anos, chamada de Maria José. Enquanto aprende a escrever e a exercitar a caligrafia, a garota é impedida pela mãe que a convoca para ajudá-la nas tarefas da casa.

A personagem, que fazia o contorno do nome no papel, é interrompida pelo chamado insistente da mãe. O semblante sereno, descontraído e feliz de Maria logo é substituído pelos gritos da mãe, que a deixa com um olhar assustado e amedrontado, pois a menina é reclamada por estar “*desenhando o nome*” e não ajudando com o trabalho doméstico.

A substituição dos estudos pelo trabalho doméstico se repete durante gerações. Rígida com a filha, assim como a sua mãe fora consigo, Maria José dirige-se a única filha mulher dentre dez filhos homens, Maria de Lurdes, e faz um discurso semelhante ao que a mãe lhe havia feito. Ao fim do curta metragem, percebemos que conforme as folhas do caderno passavam, várias Marias passavam pelo mesmo destino, deixar a escola, trabalhar, casar e ter muitos filhos.

Após as discussões do curta metragem, debatemos sobre diversos temas, dentre eles, o trabalho infantil, a cultura machista, os problemas do semiárido brasileiro, entre outros. Mas o que nos ativemos foi na circularidade narrativa, na qual o destino se repetia a cada nova geração, e assim passamos a entender as ações de cada personagem.

Outro elemento de discussão foram os aspectos visuais, como a religiosidade do sertanejo, o sol e o trabalho de Maria como marcadores de tempo, as cores e estampas dos vestidos das crianças e a roupa sem cor, sem vida das mães, as mãos calejadas e grossas devido ao trabalho realizado na roça. Todos esses aspectos foram discutidos e mostrados a importância de estarem presentes na escrita do roteiro para o planejamento do curta metragem.

Como todas as aulas de língua portuguesa nos permitem uma produção escrita, aproveitamos a atividade para aguçar a discussão sobre o problema de abandonar a escola para trabalhar ou ajudar a família. Nesse momento, eles escreveram sobre o motivo que os levaram a largar os estudos. Vejamos abaixo alguns textos;

Figura 6 - MRSS, 19 anos –EJA V

Eu precisei porque eu comecei a não estudar com as
 coisas erradas e não quis mais saber de estudar. Era
 muito caro de para mim pagar um livro pra ler; difícil-
 mente, tinha tempo pra alguma coisa.
 O crime chamou a minha atenção e eu precisei com os
 estudos para ser mais presente nos planejamentos
 que eram frequentes. Quando eu voltei a
 estudar fui presa duas vezes no mesmo ano.

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Precisamos destacar uma evolução na escrita dessa aluna. Em princípio a construção do parágrafo, em segundo plano a utilização adequada da letra maiúscula posterior ao ponto de continuação. Ao longo das primeiras atividades escritas em sala de aula, destacamos sobre esses problemas dentro dos textos, e a aluna conseguiu apreender as orientações.

O texto também nos mostra a autoavaliação que a aluna realiza diante de sua atual situação social, e um olhar crítico ao perceber que a evasão escolar se deu pelo envolvimento com a criminalidade. E o quanto a educação poderia ter contribuído para uma história de vida diferente. Dentro dos presídios, eles passaram a ter uma nova oportunidade de voltar à escola, e com as aulas de língua portuguesa uma chance de expressar todas as angústias e anseios que os norteiam.

Foi a partir desse filme, que começamos a iniciar o processo de produção autoral. Discutimos sobre a importância da escrita para o planejamento de cenas, o desenvolvimento da história. Enfatizamos os detalhes e descrições como elementos importantes para um roteiro, e que mesmo sendo de animação exige do roteirista

todo cuidado necessário para que a imagem consiga transferir toda sensação, emoção e realidade possível para prender a atenção do telespectador.

A próxima atividade escrita³ deu-se a partir do seguinte comando: descreva a cena que mais lhe chamou atenção, baseando-se na maior riqueza de detalhe possível. Como por exemplo, cores, música, fala dos personagens, posição da câmera, de onde inicia a imagem, entre outras observações que lhe fora pertinente ou que sua percepção acreditou ser importante para a compreensão do curta assistido. Mais adiante, um exemplo de um dos textos produzidos em sala de aula, a partir da projeção do curta *Vida Maria* (2007);

Figura 7 - MJS, 41 anos-Estágio V.EJA

Final
 Uma dentro de casa na Janelá correndo no
 cadominho passa uma música triste a mãe
 chega briga com ela e manda ela parar de
 desenhá o nome e procurar alguma coisa pra
 fazer de memória vai chorando e' a mãe se
 vira e aparece a imagem de um velório e' o ve
 lório da mãe dela ela fez com a filha e que
 a mãe fez com ela e a imagem assado no
 cadominho com o nome das meninas

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

O texto da aluna nos mostra que sua escolha foi a cena final do curta. Ela não utiliza parágrafos, por exemplo, para separar as informações diferentes. Podemos perceber também, a repetição do pronome (ela) sem fazer referência anterior de qual personagem se tratava. Como elemento de coesão foi usado com grande frequência a conjunção (e). Os sinais de pontuação também ficaram ausentes dentro do texto.

Se observarmos pela perspectiva do gênero trabalhado em sala de aula, notaremos que houve uma assimilação, por parte da aluna, de elementos como a música triste relacionada a um velório, a cena que se repetiu com as gerações de

³ Muito embora tais produções escritas foram realizadas com o intuito de iniciar a criação do gênero em questão, nos preocuparemos ao longo do estudo com o processo de escrita do roteiro e não somente as atividades que os antecederam. Dispostemos das análises mais adiante.

Maria, a expressão, “*desenhando o nome*”, repetida nas falas da personagem, e o detalhe que nos faz entender porque a história se dava por meio da transmissão de geração em geração, “*um caderninho com nomes das Marias*”.

O curta *Vida Maria* (2007) nos mostra que para compreender um filme como um recurso que nos remete a uma determinada realidade social é necessário ir além da análise estética e compreendê-lo como narrativa e evento cultural. Dessa forma, através da narrativa é possível localizar elementos que promove sentido para determinadas ações culturais. Ao Levarmos em consideração o curta trabalhado em sala de aula, entenderemos a narrativa e o enredo como fatores essenciais para a representação das práticas culturais de um determinado grupo social.

Para selecionarmos um gênero e utilizá-lo em sala de aula, Porto (2009) acredita que a escolha é determinada pelas instâncias sociais de uso, que envolvem necessidades imediatas dos sujeitos atuantes, os objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor (intencionalidade) e as convenções que regulam cada esfera comunicativa. Dessa forma, cada situação social comunicativa exige uma forma específica de linguagem.

Na sala de aula, de modo geral, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva de levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos escritos ou orais, e identificarem as características de gênero em cada um, assim como ocorreu com o reconhecimento de um roteiro. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Para que isso ocorra é necessário disponibilizar aos alunos, no nosso caso, outros modelos de roteiro fílmico, e promover atividades que destaquem as características desse texto.

Então, eles começaram a compreender que o processo de criação de filme, ocorre inicialmente na escrita do roteiro, que tem como ponto de partida o personagem. Pensa-se no personagem, com determinadas características físicas, e as ações que ele irá desenvolver, para depois contar sua história. Após realizar o desenvolvimento do personagem, partimos para outro módulo, o da leitura de um roteiro de um filme conhecido por todos, *Cidade de Deus* (2001), filme nacional baseado num romance de Paulo Lins.

Diferente da atividade do curta, que partiu do visual para as anotações escritas, dessa vez houve a inversão, partimos da leitura escrita, para em seguida nos voltarmos para leitura visual e buscar as semelhanças e diferenças entre o texto escrito e as imagens em movimento. Devido ao alto grau de violência contida no

filme e pelo contexto do qual se encontra nossos alunos, optamos por fazer a leitura apenas da primeira cena, mas sem contar de qual filme seria, também sem nomear o gênero, realizamos a leitura do roteiro. Abaixo todo o trecho que foi lido.

EXT. CASA DE ALMEIDINHA - DIA

Abrimos com a imagem de um FACÃO sendo afiado.

CARACTERES em superposição: 1981

Ouve-se o murmúrio de VOZES alegres, vozes CANTANDO um samba acompanhado de um BATUQUE. Não vemos as pessoas. Mas os sons deixam claro que se trata de um ambiente festivo.

A letra do samba tem como tema: comida.

MÃOS NEGRAS amarram com um barbante a PERNA de um GALO.

O galo é imponente e vistoso. Alternamos o galo --incomodado por ter a perna amarrada -- a imagens que sugerem a preparação de um almoço:

ÁGUA FERVENDO numa enorme panela.

O galo parece reagir à imagem anterior.

Batatas sendo descascadas por MÃOS de uma mulher negra.

O galo reage como se entendesse a situação: vai virar comida.

GALINHAS MORTAS sendo depenadas por MÃOS de mulheres negras.

O galo reage. Ele tenta libertar a perna amarrada ao barbante.

MÃO masculina negra percute o couro de um pandeiro.

A letra do samba faz referência explícita ao tema comida.

O galo parece entender que seu fim está próximo.

Um FACÃO sendo afiado por mãos negras masculinas.

A faca vai CRESCENDO, tornando-se cada vez mais ameaçadora.

O galo se desespera. Luta. E escapa.

ALMEIDINHA, o negro que segura o facão, percebe a fuga do galo e dá o alarme. ALMEIDINHA

— O galo fugiu!

Pela primeira vez, vemos a casa de Almeidinha do lado de fora.

Trata-se de um lugar pobre, uma casa de alvenaria da Cidade de Deus. A festa está acontecendo no quintal.

A fuga do galo provoca um grande ALVOROÇO entre os convidados: na maioria homens, JOVENS, NEGROS e MULATOS. Apenas alguns são BRANCOS. Estão quase todos de calção e chinelo.

Dezenas de bandidos saem correndo atrás do galo. Eles fazem parte da quadrilha de Zé Pequeno.

Todos berrando:

VOZES DOS BANDIDOS

— Pega o galo, pega o galo!

EXT. RUA PRÓXIMA - DIA 2]

BUSCA-PÉ, o narrador da história, tem nas mãos uma câmera fotográfica profissional. É negro e tem aproximadamente 18 anos. Ao lado dele o amigo BARBANTINHO. Eles caminham por uma rua do conjunto BARBANTINHO

—Aí, Busca-Pé...

—Tu acha mesmo que os cara vão te dar emprego no jornal se tu conseguir tirar essa foto?

BUSCA-PÉ

—Eu tenho que arriscar.

BARBANTINHO

— Porra! Tu tá arriscando é a vida. Por causa de uma foto, mermão! Dá um tempo!

MONTAGEM PARALELA

Intercalamos a conversa de Barbantinho e Busca-Pé às imagens dos bandidos perseguindo o galo pelas vielas da Cidade de Deus:

VIELA - BANDIDOS Com ZÉ PEQUENO -- gordinho, pescoço socado e cabeçudo -- à frente, os bandidos perseguem o galo pelas vielas da Cidade de Deus. Os bandidos estão se divertindo com a situação. Zé Pequeno aparece em close imediatamente após Busca-Pé dizer “daquele filho da puta”.

A perseguição é cheia de peripécias, com o galo "dando um baile" nos perseguidores. Durante a perseguição, passamos por alguns dos caminhos tortuosos da Cidade de Deus: casas simples, algumas casas muito pobres, ruas mal cuidadas, moradores na maioria negros, pobres e ASSUSTADOS com a correria dos bandidos.

RUA - BUSCA-PÉ E BARBANTINHO BARBANTINHO

—Na boa, Busca-Pé. Eu acho que os cara do jornal tão de sacanagem. Eles nunca vão te dar emprego.

BUSCA-PÉ

—Pô, Barbantinho. Se conseguir essa foto, eu vou ficar na moral com os caras, tá entendendo?

BARBANTINHO

— Tu tá falando dum jeito que parece até que a gente tá num episódio da Missão Impossível.

BUSCA-PÉ

— Pior é que é.

VIELA - BANDIDOS Zé Pequeno, ao dobrar uma viela, tromba com um VENDEDOR de PANELAS. Zé Pequeno cai no meio das panelas. Dá sua RISADA FINA, ESTRIDENTE E RÁPIDA.

Ele se levanta, e começa a ESPANCAR violentamente o vendedor de panelas. Zé Pequeno tira de trás do calção uma PISTOLA. Parece que ele vai matar o coitado. Mas, em vez disso, aponta o revólver para o alto, e dá a ordem:

ZÉ PEQUENO

—Senta o dedo no galo!

Imediatamente, todos os bandidos sacam suas armas e correm atrás do galo, que está se aproximando cada vez mais a uma esquina.

RUA - BUSCA-PÉ E BARBANTINHO BARBANTINHO

—Porra, Busca-Pé! Vamo sai saindo. Se tu encontrar o cara? Ele deve tá querendo te matar.

BUSCA-PÉ

— Barbantinho, se liga: a última coisa que eu queria na minha vida era ter que ficar cara a cara com aquele bandido de novo.

Neste exato momento, as duas ações paralelas se encontram: o galo vira a esquina. E atrás dele surgem Zé Pequeno e sua gangue. Barbantinho arregala os olhos. Busca-Pé levanta um pouco a câmera fotográfica em direção ao olho, mas não consegue levar o gesto até o final. Ele fica paralisado, olhando para Zé Pequeno que aponta a arma para Busca-Pé e grita:

ZÉ PEQUENO

— Segura o galo.

Busca-Pé assume a pose de goleiro, fica meio abobalhado, tentando agarrar o galo, que passa no meio das pernas dele.

Uma MULHER que empurra um carrinho de bebê vê a cena e se afasta apressadamente. Zé Pequeno avança em direção a Busca-Pé. Busca-Pé está apavorado. Barbantinho, paralisado. Zé Pequeno para de repente. Todos os bandidos apontam suas armas para alguém que está atrás de Busca-Pé. Busca-Pé olha para trás e vê uma PATRULHA de 6 policiais. À frente da patrulha está o detetive Cabeção -- nordestino e malencarado. Busca-Pé ainda na pose de goleiro desajeitado. A imagem congela.

(Cidade de Deus, 2001, cena 01.)

Após a leitura do roteiro, nos prendemos aos aspectos e marcas linguísticas próprias desse gênero. Pois é um texto direcionado para diferentes membros da equipe de filmagem, como por exemplo, o diretor, os atores, os figurinistas, a equipe de edição, entre outros. Na produção de um filme, o gênero roteiro serve como um mapa a ser seguido por aqueles que lêem e em seguida transformam a escrita numa representação audiovisual. Logo, um roteiro deve ter o maior número de detalhes possíveis, pois o roteirista vai indicar a outros quais as ações que devem ser desenvolvidas ao longo da filmagem que é o nosso caso.

Após a leitura, lançamos a pergunta: de qual filme era o referido roteiro? Imediatamente eles contaram um breve resumo do filme, mas não lembravam o título. Solicitei que identificassem no texto a passagem que os remeteram ao filme, todos os alunos citaram o trecho que descreve a reação do personagem principal, Zé Pequeno, indicando que após a leitura do nome tiveram maior facilidade com a identificação.

Destacamos o valor do cabeçalho da cena, que contém indicadores que a cena ocorre na rua, com a sigla EXT (externa), o período diurno, e o local. Destacamos a função das letras maiúsculas dentro do texto, que servem para indicar algumas ações a serem realizadas na filmagem ou edição, que para o filme são muito importantes, tanto para a leitura dos produtores, quanto para percebermos o elemento de maior destaque na imagem. Vejamos abaixo outros indicadores importantes, ressaltados por FIELD (2001);

Indicadores de edição e montagem:

Abrimos com a imagem de um FACÃO sendo afiado.

CARACTERES em superposição: 1981

Ouve-se o murmúrio de VOZES alegres, vozes CANTANDO um samba acompanhado de um BATUQUE. Não vemos as pessoas. Mas os sons deixam claro que se trata de um ambiente festivo.

Indicadores de imagem enfatizada na cena:

A letra do samba tem como tema: comida.

MÃOS NEGRAS amarram com um barbante a **PERNA** de um **GALO**.

O galo é imponente e vistoso. Alternamos o galo --incomodado por ter a perna amarrada -- a imagens que sugerem a preparação de um almoço:

ÁGUA FERVENDO numa enorme panela.

O galo parece reagir à imagem anterior.

Batatas sendo descascadas por **MÃOS** de uma mulher negra.

Indicador de sonoplastia:

A letra do samba faz referência explícita ao tema comida.
O galo parece entender que seu fim está próximo.

Indicador de plano de câmera:

Um FACÃO sendo afiado por mãos negras masculinas.
A faca vai CRESCENDO, tornando-se cada vez mais ameaçadora.
O galo se desespera. Luta. E escapa.
ALMEIDINHA, o negro que segura o facão, percebe a fuga do galo e dá o alarme. ALMEIDINHA

Indicador de diálogo:

—**O galo fugiu!**
Pela primeira vez, vemos a casa de Almeidinha do lado de fora.

Indicador de cenário:

Trata-se de um lugar pobre, uma casa de alvenaria da Cidade de Deus. A festa está acontecendo no quintal.
A fuga do galo provoca um grande ALVOROÇO entre os convidados: na maioria homens, JOVENS, NEGROS e MULATOS.

Indicadores de figurino:

Apenas alguns são BRANCOS. Estão quase todos de **calção e chinelo**.
Dezenas de bandidos saem correndo atrás do galo. Eles fazem parte da quadrilha de Zé Pequeno.
Todos berrando:
VOZES DOS BANDIDOS
—Pega o galo, pega o galo!

A análise do roteiro contribuiu para o reconhecimento sobre a importância de cada indicador acima citado, e o quanto os detalhes podem fazer a diferença no início do filme. Para Field (2001) devemos fazer uma boa escolha para escrita da cena de abertura, pois você tem dez páginas para seduzir o leitor, ou o público. “As primeiras dez páginas de seu roteiro são as mais absolutamente cruciais. Nas dez primeiras páginas o leitor saberá se sua história funciona ou não; se foi bem apresentada ou não. Este é o trabalho do leitor” (FIELD, 2001, p.50). Ainda segundo o autor;

Você tem dez páginas para estabelecer três coisas: (1) quem é seu personagem principal? (2) qual a premissa dramática — isto é, sobre o que é a sua história? e (3) qual é a situação dramática do seu roteiro — as circunstâncias dramáticas em torno da sua história? (FIELD, 2001, p. 51)

São esses aspectos que o autor afirma que devem ser definidos nas primeiras páginas do roteiro que devem ser pensados e estabelecidos pelos alunos, antes do processo de escrita do gênero, para facilitar a produção textual, pois nossa maior

preocupação era com o texto escrito, que deveria ter elementos que os ajudassem para o desenvolvimento da narrativa a ser produzida.

Após a leitura, assistimos à referente cena. Atentos aos detalhes, os alunos conseguiram fazer uma relação com a escrita e o visual. Perceberam que as palavras em caixa alta no texto, surgiam no filme através do foco da câmera. Os alunos também perceberam que o roteiro teve a função de direcionar todas as cenas, cenários, as falas e ações dos personagens.

Todas essas etapas de leitura e compreensão do gênero roteiro, não estão voltadas para tornar nossos alunos roteiristas profissionais, buscamos o conhecimento das peculiaridades desse gênero, para motivá-los com a produção escrita e fazê-los transcender além do ambiente prisional. Fazer com que eles criem histórias que não se limitam ao cotidiano de um interno, histórias que reverberem a demanda reprimida vivenciada pelos sujeitos privados de liberdade.

Como nosso estudo está voltado para uma produção textual significativa, e que ao mesmo tempo contribua para o processo de aperfeiçoamento da língua escrita, vimos no roteiro de filme uma possibilidade de transformar em imagens e sons uma história escrita por alunos encarcerados, que ao escrever, buscaram lugares, músicas, situações que estavam além dos muros que os cercam.

Logo, promover que o sujeito privado de liberdade chegue além do que se espera dele em uma produção textual dependerá dos desafios que o professor incumbir. Esclarecer, orientar e motivar são ações que devemos inserir em nossa prática, diante da vontade que nossos alunos têm em resgatar o tempo perdido. E a partir de tal ação, torná-los protagonistas de histórias sobre desafios e superação, assim como muitas outras.

Após todo processo de leitura e compreensão do gênero roteiro, nos voltamos para a motivação inicial da escrita. Assim, se estamos em busca de uma produção fílmica, nada mais que cabível propiciar a inspiração para a produção autoral, através de um filme baseado em uma história real, na qual o personagem principal precisou enfrentar muitos obstáculos, como preconceito racial, por exemplo, para conseguir alcançar seu objetivo na vida. Mais adiante trataremos sobre o filme projetado e a forma como se deu a socialização.

3.3.4 A Motivação através do filme *Homens de Honra*

O grande desafio dos atuais professores de LP é motivar seus alunos para gerar neles uma aprendizagem significativa de seus conteúdos, assim como a vontade de produzir textos. Uma das primeiras ações imprescindíveis antes de iniciarmos o processo de escrita é encontrar a atividade motivadora adequada, para depois solicitarmos a produção.

Após todas as etapas de reconhecimento do gênero roteiro, identificação dos aspectos linguísticos presentes no gênero, a sua função para o processo de organização e filmagem, a leitura e a confrontação entre o texto escrito e o audiovisual, partimos para o momento do filme em si, o longa metragem *Homens de Honra* (2001). A escolha do filme se deu devido à temática de superação diante das adversidades vividas por um homem negro na década de 40, nos Estados Unidos.

O filme nasce a partir da biografia de Carl Maxier Brashear (1931-2006), um homem negro que quando jovem promete ao pai ingressar na Marinha Americana e se tornar mergulhador. Ao ingressar, percebe que se trata de uma instituição racista e segregada. Todos os negros da Marinha fazem parte do quadro de cozinheiros e faxineiros do navio. Mas essa não é a condição que Carl almeja. Ele vai além.

Ao longo de toda a história, vamos ver um personagem que mesmo diante do preconceito racial, dos obstáculos impostos a ele, das negações e da descrença de seu potencial, ele não desiste. Ao contrário, ele se supera e vai além de suas próprias expectativas. O filme aborda uma história baseada em fatos, que apesar da criatividade e imaginação em deixar o filme mais atraente para o público, conta a biografia do primeiro mergulhador-mestre americano negro da Marinha.

Após assistirmos o filme, surgiram as discussões sobre todos os momentos da história. Destacamos sobre as cenas de superação e coragem do personagem, tratamos sobre a segregação racial vivida por Brashear e as adversidades as quais ele precisou enfrentar. Logo em seguida, mostramos fotos reais do verdadeiro Carl Brashear e alguns momentos importantes de sua vida, como a amputação da perna, por exemplo.

Todo esse processo de projeção fílmica e discussão foram realizados para que déssemos início ao processo de escrita do gênero que iríamos trabalhar na produção escrita autoral, roteiro de cinema. A princípio, a ideia foi escrever uma história de superação e de sucesso, mas que existisse a possibilidade de ser real,

não tratando com fidedignidade a própria história, mas sim abordando de forma otimista a reinserção social após a reclusão.

A ressocialização foi um dos temas sugeridos na produção dos roteiros. Pensar o que poderá acontecer após a liberdade foi um estímulo para a produção textual. O retorno da vida à sociedade é algo que ainda assusta nossos alunos, pois a falta de oportunidades fora dos muros da prisão é uma constante preocupação entre os estudantes. Os discentes detentos reconhecem que serão passíveis de preconceitos e isso se tornará uma barreira para que eles possam reconstruir suas vidas de forma diferente.

Se na sala de aula já discutimos sobre a volta do indivíduo ao meio social, sentimos a necessidade de partir desse ponto de reinserção, para produzirmos os roteiros, as histórias que eles pretendem contar e transformá-las em um curta. E que este último, consiga fazer diferença no que diz respeito ao retorno do indivíduo encarcerado ao mundo exterior, que seja uma mudança na autoestima e na ampliação de sua visão crítica.

Veremos no capítulo adiante a etapa didática final de nossa produção textual, e compreender como o gênero selecionado interferiu na aquisição e evolução da linguagem escrita. Tentaremos mostrar a contribuição dessa intervenção para promover uma escrita significativa que pudesse ultrapassar fronteiras, exaltando a importância do texto em sala de aula.

Além disso, mostraremos o quanto uma atividade motivacional direcionada com um propósito social previamente estabelecido e com objetivos voltados para promover a prática escrita em sala de aula, poderá nos auxiliar no que concerne à falta de vontade de nossos alunos de produzirem textos.

Mais adiante, descreveremos todo processo de intervenção para a produção escrita significativa, assim como, retomaremos as dificuldades inicialmente percebidas em relação à língua padrão e a evolução do processo de reescrita. Discutiremos sobre os problemas e as contribuições que a intervenção promoveu, assim como a importância do protagonismo pleno e elevação da autoestima em relação aos sujeitos encarcerados, que inicialmente acreditavam na incapacidade de produção textual, e por fim, perceberam-se diante de uma obra autoral fílmica produzida através das aulas de Língua Portuguesa.

4. METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os sujeitos participantes desse estudo, o local de aplicação da pesquisa, a metodologia, os procedimentos adotados para a realização da pesquisa-ação e por fim, as análises dos resultados obtidos ao longo do processo de intervenção na língua escrita.

A pesquisa envolveu dois grupos distintos de alunos, um grupo do ensino regular, e outro grupo da educação prisional. No entanto, nos deteremos às análises das produções do grupo de alunos privados de liberdade, pois a atividade realizada pelos alunos da educação regular será, futuramente, objeto de estudo em outras situações.

Nosso estudo buscou a garantia de não transgredir nenhum código de ética em pesquisa com seres humanos, pois além do trabalho estar sendo realizado com sujeitos privados de liberdade, fez-se uso de imagens de jovens e adolescentes. Assim, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Plataforma Brasil em setembro de 2019, e aprovado com o número do parecer 3605852 e com CAAE 20413119.0.0000.5191⁴.

4.1 A pesquisa-ação

Nosso estudo visa o planejamento, a intervenção, a observação e a reflexão da atividade proposta em sala de aula. Sendo o próprio professor que se torna pesquisador, identificando os problemas enfrentados pelos alunos e propondo ações interventivas para promover as aprendizagens e avanços necessários. Logo, nosso estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa-ação, pois esse modelo de investigação propõe que o próprio educador perceba o processo educativo como objeto de pesquisa.

A pesquisa-ação educacional torna-se uma estratégia para o trabalho de professores/pesquisadores e promove o aprimoramento do seu método de ensino, e conseqüentemente, o aprendizado dos seus alunos. Esse tipo de pesquisa possibilita ao professor a investigação de problemas com o ensino-aprendizagem, que em nosso caso está relacionado ao desenvolvimento da escrita, para em seguida buscar soluções para intervir.

Assim, corroboramos com Tripp, quando afirma que

⁴ Esse documento pode ser encontrado nos anexos de nossa pesquisa.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445)

Nosso estudo partiu do planejamento, observação, intervenção e avaliação. Mais adiante refletiremos e descreveremos todo o processo, para posteriormente avaliarmos se ocorreu uma mudança na aprendizagem, ou seja, se a ação a partir da pesquisa e da intervenção foi exitosa, como o esperado.

4.2 O perfil dos alunos participantes

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são dois grupos distintos, tanto na faixa etária, quanto no perfil social e na modalidade educacional. O que podemos encontrar de comum entre esses dois grupos é o fato de fazerem parte de uma mesma escola. O primeiro grupo são alunos do sistema prisional, com idade entre 19 a 48 anos, entre homens e mulheres, matriculados na EJA segmento V, no turno vespertino. O segundo grupo, alunos do ensino regular, de faixa etária entre 15 a 19 anos, cursando o 3º ano do Ensino Médio da Educação Integral. Ambos separados pela condição na qual se encontravam, porém, unidos por uma ponte chamada o texto escrito.

4.3 O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa

Todos os alunos participaram do estudo, porém como estamos tratando de uma prática que envolveu um processo sequencial, houve a necessidade de selecionar somente os textos daqueles alunos que participaram de todo o processo de produção escrita. No anexo prisional 10 alunos estão matriculados no eixo V da EJA, mas somente 08 alunos são assíduos. Dos que possuem assiduidade, 37,5% conseguiram participar de todos os momentos da pesquisa-ação.

Os alunos que não conseguiram dar continuidade com o trabalho de escrita, foram prejudicados por fatores externos. Atividades como a prestação de serviço dentro do anexo prisional, impediram a presença de alguns alunos ao longo das aulas de Língua Portuguesa, e assim sendo, ficaram impedidos de participar das atividades de produção até as últimas etapas.

Como estamos tratando de uma proposta de intervenção na escrita, que necessita de um processo que envolve começo, meio e fim, no qual cada momento exigia leituras, correções e reescritas, precisávamos fazer uso somente daqueles textos que passaram por todo o processo, o que gerou uma motivação diferente. Ao ver as produções dos colegas prontas, aqueles sujeitos que não tiveram uma participação efetiva nas aulas, compreenderam que os colegas que se encontravam nas mesmas condições que eles, conseguiram concluir todo o processo, eles seriam igualmente capazes. Após o final das produções, perceberam a capacidade que a língua escrita possui em interagir com o mundo exterior.

4.4 Os espaços da pesquisa

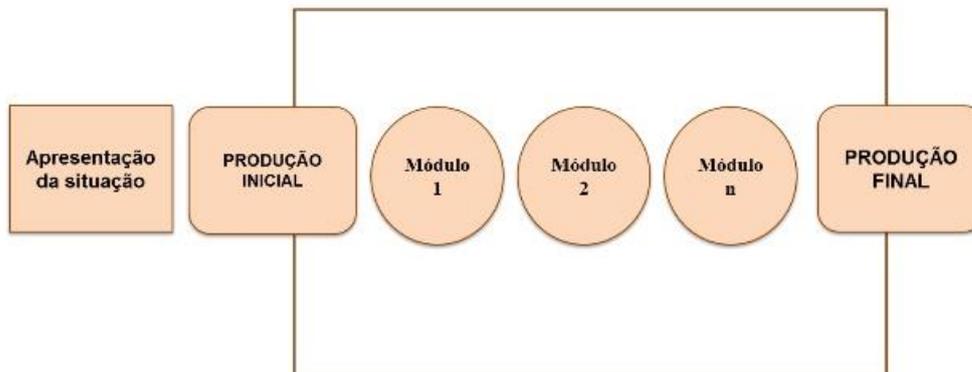
Como já foi dito ao longo da pesquisa, nos ativemos a dois espaços distintos entre si, tanto na infraestrutura, quanto nos valores formativos. A escola, espaço de formação cidadã, que busca libertar o sujeito das grades da ignorância e formá-lo para a vida, e o âmbito prisional, que exclui, limita e individualiza o sujeito, sem dar muitas oportunidades de ressocialização. Lugares distintos, mas que encontramos entre eles instrumentos de se fazer uma ponte e unir demandas reprimidas com interpretações coletivas através da língua.

Os alunos do anexo prisional fazem parte do mesmo colégio dos alunos do ensino médio regular, situados no Bairro Tancredo Neves, na cidade de Paulo Afonso –BA. A região, na qual está localizada a escola, apresenta alguns problemas sociais importantes como pobreza, desemprego e violência. No entanto, temos 87,5% dos alunos encarcerados que não são naturais da cidade na qual o presídio está situado.

4.5 Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento do trabalho se deu a partir da ideia de sequência didática com base nos modelos de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), que compreendem a sequência didática como “um conjunto de atividades”, a serem desenvolvidas de forma sequenciada, tendo como principal objetivo o melhor desempenho na produção de textos (orais ou escritos) dos discentes. Os passos que foram desenvolvidos durante a sequência didática estarão dispostos nos capítulos seguintes. Abaixo, o modelo definido pelos autores;

Figura 8 – Modelo de sequência didática



De acordo com Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), a utilização da sequência didática como ferramenta norteadora para o trabalho em sala de aula com os mais diversificados gêneros textuais, "funcionam como estratégia de ensino, que permite ao professor intervenções no meio escolar, a fim de, com isso, favorecer a mudança, e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros textuais". Os autores ainda esclarecem que os "objetivos devem adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados.(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64).

O processo da sequência didática se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo a falar ou escrever de acordo com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, os autores nos mostram que a sequência didática tem caráter integrador com a aprendizagem, e assim sendo, expor um gênero e usá-lo como pretexto para outras finalidades não contribuirá de forma efetiva no desenvolvimento da língua escrita, é preciso um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos.

Entre as etapas propostas pelos autores, descrevemos no terceiro capítulo, como foi realizada a apresentação inicial das atividades, que ocorreu por meio de leitura e muitas discussões acerca do gênero em questão, o roteiro fílmico. Salientamos o trabalho com leitura, discussão, descrição e identificação do gênero.

Logo, mais adiante, no quinto capítulo, veremos as produções dos alunos e refletiremos sobre a contribuição da intervenção.

4.6 O *corpus* de nossa pesquisa

Apesar de nosso estudo apontar para dois *corpus*, o roteiro e o curta-metragem, nos voltaremos para a análise dos textos escritos - os roteiros -, pois são os sujeitos privados de liberdade nosso interesse primordial nesta pesquisa. Entender como a língua escrita pode se tornar interativa e significativa num espaço completamente diferente do ambiente escolar, e conseguir com a atividade proposta superar as dificuldades apresentadas nas aulas de LP é o que nos motivou nessa pesquisa. O segundo *corpus*, o curta-metragem, nos servirá de suporte para estudos futuros, pois lidamos com a realização de um processo de interpretação e retextualização, que posteriormente servirá como instrumento para uma nova discussão.

De todas as produções textuais realizadas em sala de aula, analisaremos 37,5% dos textos, ou seja, os textos que concluíram todas as etapas da sequência didática. Logo, nosso foco de análise partirá desde os aspectos formais da língua escrita, a elementos necessários para a estrutura do gênero textual em questão, até chegar à reflexão se a produção foi significativa ou não, para os sujeitos produtores.

5. RESULTADOS

5.1 Cinema E Sala De Aula: Cruzando Fronteiras

Educar e aprisionar são ações completamente contraditórias, quando a primeira promove aprendizagens que favorecem a libertação, formação do ser humano e a convivência em sociedade, a segunda enclausura, deforma e afasta o sujeito de qualquer convívio em sociedade. Logo, quando pensamos em educação carcerária, devemos tentar minimizar os abismos existentes entre elas.

A educação como processo de formação, se torna um importante meio para contribuir com a ressocialização do indivíduo privado de liberdade. O funcionamento de escolas dentro dos presídios é uma forma de tentar resgatar aqueles que por algum motivo não tiveram oportunidades. Assim, a educação será fundamentada na busca para a formação de um novo sujeito.

Com ensino de Língua Portuguesa não é diferente. Buscamos a formação desse sujeito através das práticas e uso da língua em sala de aula, e posteriormente em situações comunicativas que ocorrerão fora do âmbito carcerário. Nosso estudo buscou realizar uma atividade de produção textual que transcendesse o espaço prisional, sem afetar nenhum elemento correspondente às leis e/ou a segurança do local e do próprio sujeito.

Compreenderemos nesse capítulo as fronteiras ultrapassadas pelos sujeitos privados de liberdade a partir das produções textuais desenvolvidas nas aulas de LP. Veremos que o texto produzido pelos alunos pode alcançar proporções inimagináveis, que a produção escrita conseguiu ir além das paredes que os aprisionam, fazendo com que reverbere para sociedade toda uma realidade de angústias e anseios na vida pós- reclusão.

No momento que utilizamos o cinema como forma de material didático para nossa metodologia, conseguimos trazer o mundo para a sala de aula, fazendo a leitura de lugares, ações e personagens através das imagens, sons, e sequências fílmicas. Ao incentivarmos a ideia de uma produção cinematográfica, proporcionamos ao aluno privado de liberdade um protagonismo pleno, uma chance para ele ver suas ideias e suas histórias serem transformadas em filme. Logo, quando falamos de cinema e sala de aula, estaremos tratando do cinema autoral, em que os produtores precisaram fazer uso da língua escrita em uma situação sociocomunicativa e significativa.

5.2 O gênero textual *roteiro* na sala de aula do sistema prisional

Pensar em gênero textual numa sala de aula da educação prisional, não é o mesmo que pensar em um gênero no ensino regular. Ao abordarmos gêneros como meios para inserir o nosso aluno em situações sociocomunicativas reais, que existirão além da escola, ficamos diante de inúmeros modelos, quase que incontáveis, quando tratamos de gêneros escritos e orais. No entanto, quando nos vemos diante de indivíduos encarcerados, como é o nosso caso, são poucos os gêneros que nos servem como instrumentos para o ensino da língua escrita e ao mesmo tempo para funcionalidade social.

O roteiro fílmico surge como uma alternativa de resolvermos duas barreiras: a primeira é a da dificuldade da produção de textos narrativos, com a pontuação

necessária exigidas pela tipologia. A segunda barreira está em buscar um Gênero que não fosse impedido de circular tanto no ambiente carcerário, quanto no ambiente social externo. Assim sendo, foi através do roteiro fílmico que promovemos a produção escrita em sala de aula, com motivação pela produção final e com a função sociocomunicativa alcançada.

5.3 A produção do roteiro: cruzando fronteiras I

Como vimos anteriormente, a sequência didática iniciou-se com a apresentação inicial do gênero, que foi esclarecida no terceiro capítulo desta pesquisa. Os alunos assistiram a um curta-metragem, discutiram os temas abordados pelo filme, descreveram com o máximo de detalhes a cena que mais chamou-lhes a atenção e perceberam o quanto a descrição é importante para se contar uma história.

Em seguida, a atividade foi inversa. Propomos a leitura de um texto narrativo/descritivo (roteiro), da cena de um filme nacional bastante conhecido de cada um. Eles fizeram as comparações entre a escrita e a cena, após assisti-la, e posteriormente o reconhecimento do texto lido como roteiro. Mais adiante, com a identificação dos aspectos estruturais e linguísticos do gênero, solicitamos a primeira versão do que seria o nosso roteiro do curta-metragem.

Ao analisarmos as produções que fazem parte da composição do *corpus* deste estudo, utilizaremos as imagens dos textos de cada aluno, apresentando a versão inicial e a versão final, após as etapas de reescrita, assim como também as mudanças ocorridas ao longo do processo dessas produções. Abaixo, exemplos com as produções iniciais e finais de cada aluno;

Figura 9 – Produção inicial do aluno 01

1ª cena

Interna / manhã

→ A voz de uma oficial de justiça chegando no módulo feminino e ao olhar para a mãe dela está com um papel com o nome Aluiza de Souza.

A agente penitenciária grita:

- Marina Oliveira aqui, a oficial que falar com você.

2ª cena - externa / dia

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Figura 10 – Produção final do aluno 01

Quando todos já estão presentes, ela está em busca de um emprego mais rápido então vai:

- Como pode uma menina com apenas 12 anos já ser ex-presidenciária? fala o nome de uma mãe.

Ela não desiste, cada mãe que queria sustentava a vontade de lutar pelos seus filhos.

Marina vai a escola para voltar a estudar.

- Mãe, bom dia, vim fazer minha matrícula, pois preciso terminar o ensino médio.

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Inicialmente, em relação aos aspectos estruturais do gênero roteiro, percebemos os elementos de indicação de cena bem definidos na produção inicial. O aluno conseguiu assimilar a importância das informações que devem ser ditas para a construção de uma cena, como por exemplo, cenário e momento do dia. Nesse aspecto, o aluno conseguiu aproximar seu texto do gênero proposto.

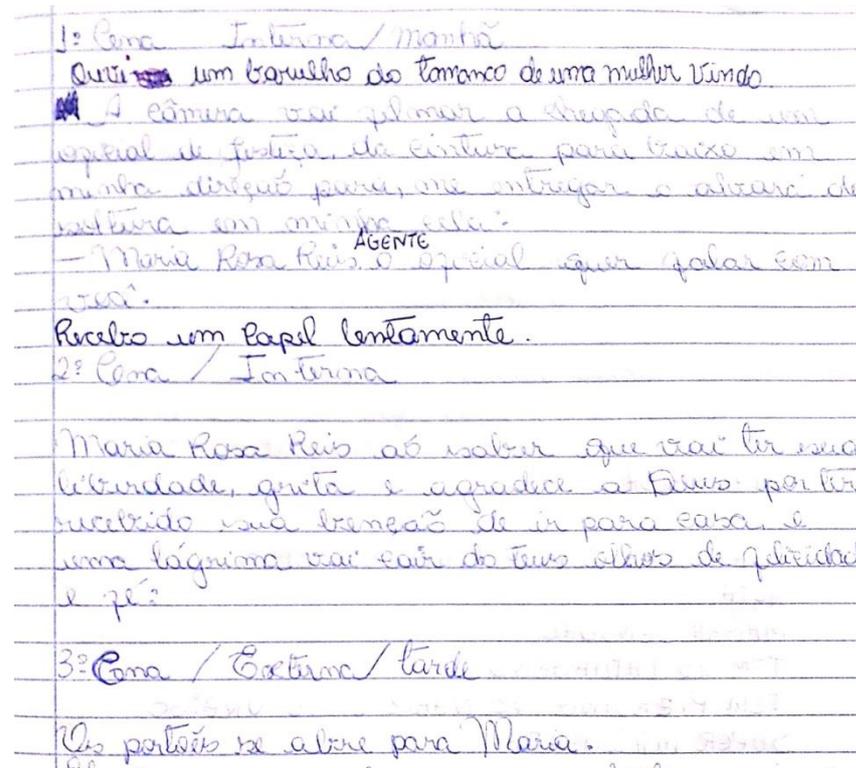
Um dos problemas que encontramos na escrita inicial desse sujeito era o fato de acreditar que todo parágrafo se iniciava com uma seta. Para ele, tal marcação se tratava de uma forma para indicar o que deveria ser dito, ideia esta que foi desconstruída ao longo do processo de reescrita. Pois, podemos observar que no

segundo exemplo o aluno já consegue respeitar as normas do parágrafo, assim como a pontuação exigida antes e durante a fala do personagem.

Os problemas em relação à norma padrão desse aluno são sutis. Pois esse aspecto da língua é algo que deve ser resolvido em longo prazo, conforme as produções escritas forem acontecendo. No entanto, a produção textual se apresenta com alguns empregos de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais, característicos de textos como o roteiro.

Mas, quando tratamos do gênero em si, quase não encontramos passagens no texto que continham elementos injuntivos, que norteassem o leitor para as ações que deveriam ser feitas durante a produção fílmica. Na verdade, com esse aluno, tivemos apenas um texto narrativo/ descritivo no qual separava as cenas e seus respectivos horários. Porém, se nosso objetivo estava em promover a prática da língua escrita e com ela contribuir para o aperfeiçoamento da mesma, acreditamos que com esse aluno tivemos bons avanços.

Figura 11 – Produção inicial do aluno 02



Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Mais uma vez, podemos observar que a estrutura do gênero roteiro foi compreendida. Todos os alunos subdividiram seus textos por cenas, e descreveram cenários e horários. Percebam que a parte que o aluno acredita ser importante para

cena, ele a deixa em destaque, com uma caneta de cor mais escura, assim como estava no roteiro lido, na etapa de apresentação inicial, as ações em letras maiúsculas.

Nessa escrita inicial ele introduz o texto na primeira pessoa do discurso, “*ouvi um barulho do tamanco de uma mulher vindo*”, “*recebo um papel lentamente*”, mas logo em seguida dar continuidade a partir da terceira pessoa, “*Maria Rosa ao saber que vai ter sua liberdade grita e agradece a Deus.*” Ele ainda não consegue identificar que seu texto é um comando, e que deve permanecer em terceira pessoa.

A falta de concordância verbal também é registrada em algumas passagens do texto, em “os portões se abre para Maria”, são registros que iremos encontrar repetidas vezes, mas que durante a reescrita, em alguns casos, conseguimos superar esse desacordo com a norma.

Figura 12 – Produção final do aluno 02

Ela se arruma, põe uma roupa emprestada da irmã. E vai até o emprego, entra em vários lojas, sempre não como resposta.

Ela volta pra casa muito triste, desmotivada no caminho ela vê uma situação de um indivíduo traçando drogas e recebendo muito dinheiro. Passa uma música triste, ela faz um olhar de amargor, mais logo ela percebe que não é mais aquilo que ela quer pra vida dela.

Quando ela chegou em casa, a mãe disse:

- filha conseguiu algo na rua?
- nada mãe, hoje o dia foi perdido.
- tenho uma ideia filha! Você faz biscoitos gostosos e deliciosos, que tal vender na rua, eu te ajudo com o material, tome R\$ 50,00 pra você iniciar sua vida.

Ela sai toda feliz e vai comprar o material para recomeçar sua vida.

Quando ela entra no supermercado o segurança fica olhando estranho para ela, logo ela fica constrangida.

Mas vai pra casa e começa fazer os biscoitos.

Dia seguinte ela arruma sua estante coloca as suas biscoitos, vai vender na praça.

Ela não conseguiu vender nenhuma pela manhã.

A mãe decide ajudá-la.

Acompanhou Maria pelas ruas, bairros e quarteirões.

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

O progresso significativo que tivemos com esse aluno na produção final foi o de estabelecer a pessoa do discurso. Ele entendeu que uma orientação feita pelo gênero proposto fica mais apropriado está em terceira pessoa do singular, e consegue se monitorar ao longo do texto para não ficar alternando entre uma pessoa e outra na escrita, tornando-a confusa.

Outro aspecto que tivemos evolução na escrita foi em relação à concordância nominal. Aqui o aluno já se mostra com uma maior preocupação, como nos trechos: “várias lojas”, “*uns indivíduos*”, “*trufas gostosas*”, “*pelos ruas*”. No entanto, podemos identificar outro problema, quando tratamos de concordância nominal, o aluno conseguiu aprimorá-la, mas quando observamos a concordância verbal, percebemos que existe um maior grau de dificuldade, observe o trecho abaixo;

A câmara gira ao redor dela, na frente de sua boca de tropas e decaib, agradecendo, por todas as portas que se abriu e a Deus com

A concordância verbal é um problema na língua escrita, que deve ser tratado de forma especial e em vários momentos de produção de texto. Mas devemos deixar claro que tal atividade não foi proposta para superar todos os problemas da língua, mas para suplantar ao máximo os problemas existentes com ela, pois sabemos que escritores proficientes da língua estão em constante aprendizado.

O aluno 2 conseguiu se aproximar mais fielmente do gênero roteiro, porque ele põe em seu texto indicadores importantes para o gênero em questão. Indicador de trilha musical “*passa uma música tensa*”; indicador de ação emocional do personagem “*sai toda feliz*”, “*fica constrangida*” e assim, consegue chegar o mais próximo da proposta do gênero escrito.

Na versão final desse aluno, houve uma maior preocupação com as letras maiúsculas em referência aos parágrafos, e o que diz respeito à norma padrão da língua não foram apresentados muitos problemas, pois eles estavam o tempo todo interpelando sobre a ortografia e a pontuação, pois o fato de saberem que seus textos seriam lidos por terceiros, os fizeram se preocupar mais com a escrita.

Figura 13 – Produção inicial do aluno 03

Cena externa / dia
João sai em busca de emprego não com sege mais um dia ele com sege um Bom emprego de Pois de tanta luta a sim ele com sege com Jesus Cristo e João põem os

*Mas um dia ele com sede um ponto
e começa a vender frutas verduras -
sidade bem na vida*

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

A

Assim como os outros alunos, o aluno 3 consegue iniciar o gênero roteiro a partir das informações necessárias para a produção da filmagem, indicando local e horário da gravação “interna/manhã”. Utiliza-se da terceira pessoa do discurso para descrever sua história. No entanto, quando tratamos de sinais de pontuação dentro do texto, esse aluno apresenta basicamente todas as omissões possíveis.

Como era esperado, o uso do travessão e dois pontos para indicação da fala do personagem não foi usado, assim como o parágrafo não foi criado. Mas além dos indicadores de conversação, o aluno não consegue utilizar o ponto de continuação, o ponto final e nem tão pouco as vírgulas. São perceptíveis também os problemas de desvios ortográficos, o texto apresenta equívocos de natureza variada quanto à modalidade da norma padrão.

Devemos enfatizar que esse aluno foi alfabetizado na escola dentro do presídio. Ele conseguia escrever somente o nome, mas ao longo de três anos frequentando de forma assídua as aulas, o aluno passou a praticar a língua escrita com menos receio e insegurança. Atualmente, é um dos alunos que mais se identifica com as atividades de produção textual durante as aulas de Língua portuguesa.

Outros problemas são visíveis, como por exemplo, o uso do advérbio de intensidade “*mais*” no lugar da conjunção adversativa “*mas*”, desvios ortográficos entre outros. No entanto, o que mais nos preocupou com o texto escrito desse aluno foram a conexão sequencial e segmentação do texto. A vontade de transpor as ideias para o papel de forma rápida influenciou a confusão de sentido do texto. Vejamos no trecho abaixo;

dia 11-03-2029 1^ª Cena

interna / manhã

Estando um Zordem preso em um Presid
 Dio por um tempo esperando o fim de sua
 prisão mais um dia do Mir o Som dos -
 Sapatos de um oficial de Justiça ele levanta
~~mais do que de pressa mais antes que ele vim -~~
~~esse~~ agente o amor pelo seu nome -
 João DU PA dos Santos. Um Som de -
 Sapato de um oficial meche com o -
 amente e o coração de um petente -

A repetição de palavras e ideias são constantes no parágrafo, o aluno não conseguiu empregar uma sequência lógica e por isso, repete as informações. Sem coerência o texto ficou confuso e esse aspecto de confusão foi o que nos levou a buscar uma escrita mais clara e objetiva, lembrando ao aluno que seu texto seria lido por outras pessoas, iniciamos o processo de reescritas.

Figura 14 – Produção final do aluno 03

O Primeiro Lugar que ele foi
 Pedir em Pregão Foi em uma obra.
 Estaria muito barulho e o mestre
 De obra não ouviu o que ele falou.
 Parou o que estava fazendo para
 atender o João João Juda do santo.
 - O Pa Bom dia, vim aqui ver se tem
 Água vaga de Aluidante.
 - E seus documentos?
 - Estão aqui comigo, OK.
 - Espere um pouco que eu vou verificar.
 João balança a cabeça e fica
 a diminuir a obra.
 Povo tempo de Paio aparece
 o mestre de obra.
 - Olha amigo, me desculpa mas
 não posso dar a vaga porque você
 é um ex-Prisionário.
 - Obrigado.
 João sai triste e desanimado
 pelas suas movimentadas e quassa
 a tropelado por um carro. Ele se a.
 Duostou, travessou a rua. Sentou
 no meio fio e de cabeça baixa com
 sou a chorar por que o dia foi muito
 triste.
 - Ou Senhor! num a juda, pois tenho
 mulher e filhos pra criar povos.
 tão passando fome.
 mas ao levantar a cabeça ele
 Percebe um Homem na sua frente que

Fonte: produção textual dos alunos privados de liberdade. Estágio V. EJA – Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus.

Não nos restam dúvidas que houve uma melhora significativa na escrita do aluno 3. Em relação à coerência, por exemplo, percebemos que ele construiu seu texto com uma sequência lógica, preocupou-se com os parágrafos, mesmo utilizando a linha a seguir como se fosse indício de fazer um novo parágrafo.

Houve por parte do aluno um cuidado em especial com os indicadores de conversação dentro do texto. Ao longo das reescritas, percebeu-se que ele passou a se preocupar com mais cautela nas passagens das falas dos personagens,

compreendendo a sua importância para a criação do curta-metragem. Assim como, os aspectos de ação emocional foram evidenciados dentro do texto.

Quanto à construção composicional do gênero proposto, a última versão do aluno se distanciou quando tratamos sobre os aspectos indicadores de cenas, como se deu no início. A preocupação de apontar se a cena seria interna ou externa e o horário que ela aconteceria, não aconteceu no processo de reescrita. O texto do aluno 3 ficou caracterizado como uma narrativa em si, e não como um roteiro, apesar de sabermos que todo roteiro também é uma narrativa. No entanto, a forma como a produção textual foi realizada servirá para o propósito final do nosso trabalho.

Tendo em vista tais observações no processo de escrita, ao longo das correções foram colocados para o aluno quais elementos linguísticos e discursivos poderiam ser melhorados ou modificados e a importância de passar pela reescrita. Para tanto, é preciso o aluno aceitar as orientações que o professor estabelece para a correção do texto, e assim compreender a importância da etapa de reescrever.

Logo, podemos afirmar que mesmo de forma sutil, ocorreu de fato um avanço no que diz respeito ao uso na língua escrita por parte de nossos alunos. Além disso, foi realizado um trabalho com um propósito comunicativo, e mesmo se encontrando em reclusão, nossos alunos produziram histórias que conseguiram transcender o ambiente prisional.

Após as reflexões sobre os problemas de escrita apresentados pelos alunos exemplificados nas figuras acima, iremos observar um quadro comparativo em relação às aprendizagens da língua escrita a partir das produções finais, se houve ou não um processo de evolução da escrita após as etapas de reescritas dos textos.

Quadro 1 – Quadro Analítico das Produções Finais⁵

Aspectos da língua escrita	Aluno 01	Aluno 2	Aluno 3
Estrutura e elementos composicionais do gênero roteiro	Dificuldade de paragrafação foi superada; Presença de Indicadores de elementos importantes para o gênero proposto, como por exemplo, ações dos personagens, descrições de cenas e diálogos.	Desenvolvimento do enredo foi realizado com clareza; Paragrafação adequada para a progressão temática; Utilização de falas dos personagens; Descrição de ações físicas e emocionais dos personagens.	Utilização de letras maiúsculas no início de parágrafos, meso com algumas irregularidades; Uso do travessão nas falas dos personagens de forma correta; Descrições importantes para o gênero proposto.
Adequação discursiva	Descrição de lugares e personagens; Indicadores de ação; A organização geral obedece a uma norma	Descrição de lugares e personagens; Indicadores de ação; Obediência as normas narrativas.	Indicadores de ação; Diálogo entre personagens; As normas narrativas foram respeitadas.

⁵ Parâmetros de análise de acordo com a Gramática Normativa.

	narrativa.		
Norma Padrão	Integralmente respeitada, e com progressos. Uso adequado do vocabulário;	Parcialmente respeitada, porém apresentou progressos; Concordância nominal em acordo, mas necessidade de avanço na concordância verbal.	Regular, mas com necessidades de avanços na ortografia.
Coesão e coerência	Organiza a narrativa de forma coerente, mas com poucos elementos coesivos;	Proposta textual compreendida, estabelecendo a comunicação entre emissor e receptor.	Utiliza os recursos coesivos de forma regular, mas com dificuldade. A ausência de alguns elementos coesivos prejudicou parcialmente o texto.

Fonte: Própria (2019)

A prática da língua escrita precisa ser constante na vida de nossos alunos, sabemos que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para conseguirmos promover uma escrita proficiente, mas diante das observações acerca do processo

descrito da atividade do presente estudo, percebemos o quanto houve um esforço na produção escrita dos alunos para melhor se expressarem, ou para mais facilmente atingir ao propósito da construção textual, que no caso deles era o de instruir outros leitores para a transformação dos textos escritos em imagens.

As mudanças na escrita do aluno 01 ocorreram de uma forma que contribuiu para o aprimoramento do uso da língua, no que concernem as pontuações e o propósito comunicativo do gênero realizado. Em relação ao produtor, ficou evidente de como elementos estruturais do roteiro são importantes, e que a partir da reescrita, se preocupou em utilizá-los, promovendo assim, um texto mais coerente e pertinente para a proposta desenvolvida.

O segundo produtor refletiu sobre suas construções sintáticas, a partir das análises realizadas ao longo das aulas de concordância, ele se tornou mais cuidadoso com a concordância nominal, todavia ainda apresentou dificuldades com as concordâncias verbais. Mesmo passando por diversos processos de reescritas, a dificuldade de perceber o verbo como flexível em pessoa e número é bastante presente no texto.

Quando avaliamos a última produção do terceiro aluno, percebemos uma mudança significativa em relação à estrutura composicional do texto narrativo. Esse aluno, no início do processo de proposta da escrita, não tinha nenhuma noção de elementos composicionais de um texto narrativo, como parágrafo, por exemplo. No entanto, a partir das etapas de reescritas, e das reflexões acerca de seus textos, ele foi percebendo as necessidades de cada elemento.

Ao final da produção do terceiro aluno, percebemos que ele evolui bastante no uso da língua escrita. Os desvios ortográficos ainda são muitos, mas devemos ter a consciência de que se nosso objetivo é adotar uma prática de escrita que os motivassem a escrever por ser uma produção significativa e que ao mesmo tempo promovesse o aperfeiçoamento da língua portuguesa, alcançamos com esse aluno, nossos objetivos.

Mais do que a prática de língua escrita, viemos por meio desse estudo buscar uma prática significativa de produção textual em sala de aula. Pretendíamos mostrar ao nosso aluno, que os textos autorais podem ir além das correções do professor, e conseguimos, pois os produtores privados de liberdade compreenderam a partir da atividade proposta, que eles são capazes de ultrapassar fronteiras por meio da língua, mesmo estando entre grades, em um ambiente hostil. Todavia durante as

aulas de Língua Portuguesa, nossos alunos se enriqueceram de aprendizagens e autoestima.

5.4 O processo de filmagem do roteiro produzido: cruzando fronteiras II

Como foi dito anteriormente, a produção fílmica foi realizada por alunos do Ensino Médio Regular. Por motivos de segurança e normas que regem o Conjunto Penal, não pudemos fazer dos “roteiristas” os atores do curta-metragem. Assim como toda obra fílmica, em que cada indivíduo tem suas funções dentro do processo de escrita, roteiro, filmagem e atuação.

Após a escrita final dos alunos que participaram de todo o processo de reescrita, levamos para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio as produções textuais. Esclarecemos sobre o estudo, objetivos e metodologia. Em seguida, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos, explicando assim a pesquisa, e após elucidar todas as etapas eles autorizaram por meio de um termo de consentimento a participação de seus filhos na atividade.

Mais adiante, iniciamos o processo de leitura dos textos. Discutimos sobre as questões ideológicas presentes em cada escrita, a ressocialização do ex-detento. Durante essas discussões, começaram a surgir várias ideias para a filmagem, como por exemplo, locais de cenas, figurinos, indicação de atores e pessoal para edição. Devemos salientar uma particularidade desse grupo, todo o trabalho realizado pela turma foi de total voluntariedade. A ideia de deixar “vivo” o texto produzido por alunos detentos fomentou a vontade da turma de realizar as filmagens sem obter nenhuma vantagem.

Essa etapa se deu a partir de uma queda de muros, ou seja, os textos dos alunos privados de liberdade saem da “cela” e chegam nas mãos dos nossos alunos, provocando um novo olhar para aquelas escrituras. Despertando diversas interpretações no que estava sendo dito no papel. Mas isso não quer dizer, que os produtores ficaram isentos do processo de filmagem. Cada vez que os dias e as situações para filmar eram relatadas, os autores contribuía com ideias, e tais sugestões sempre foram receptíveis e utilizadas pelo grupo de jovens. Recomendações como figurino, trilha sonora e local de gravações e que não foram escritas dentro das narrativas, foram passadas oralmente.

Ao longo das gravações, o que podemos perceber é que em alguns momentos as falas dos personagens se deram de maneira espontânea, criadas pelos alunos “atores”, no entanto, em nenhum momento eles se distanciaram do que estava contido nos roteiros. Eles compreenderam as histórias, mas interpretaram ao seu modo, o que pode ser visto de maneira distinta. Pois de acordo com Leffa (2012), compreender e interpretar são dois conceitos que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros.

Em suma, vê-se a interpretação como uma atividade consciente, que, ao mesmo tempo em que alimenta a compreensão, sugerindo possíveis conexões, também se alimenta, cresce e se desenvolve a partir dela, explorando as conexões que já existem, pelo menos como potencialidade. A compreensão, por outro lado, é vista como uma camada subterrânea, invisível e impregnada de conexões possíveis. Usando uma metáfora, podemos dizer que a compreensão, embora esteja situada abaixo do nível da consciência, reúne a força, a energia e a fertilidade do húmus que faz brotar a atividade consciente da interpretação (LEFFA, 2012, p.268).

Apesar de serem dois processos distintos, mas dependentes, nossos alunos conseguiram realizar o processo de filmagem sem prejudicar a essência das histórias de ressocialização dos sujeitos privados de liberdade. Respeitaram suas escritas e suas ideias, assim como refletiram sobre o quão é difícil retornar a sociedade e lidar com desconfianças, preconceitos e falta de oportunidade.

Após as filmagens, que durou em torno de dois meses, iniciamos o processo de edição do curta-metragem. Tínhamos um desafio, o de unir três histórias em uma única. Ao propor a escrita do roteiro, colocamos para os alunos que seria uma produção coletiva, mas tivemos que mudar de estratégias, pois estávamos lidando com indivíduos de histórias diferentes, que almejavam contá-las cada qual ao seu modo. Sendo assim, optamos pela produção individual. Mas surge uma problemática, qual roteiro se tornaria um curta-metragem?

Diante dos três roteiros, os alunos tiveram uma ideia, iniciar a história contando a primeira cena comum a todos, para em seguida contar uma história por vez, e deu certo. Optar por um único roteiro parecia ser algo injusto diante de tamanha dedicação e compromisso que os alunos detentos tiveram ao longo do processo de escrita.

A edição foi realizada por uma equipe de três alunos, que fizeram os cortes e as edições de cena, processos necessários para a conclusão do curta-metragem. Mais adiante veremos como ocorreu a etapa final do estudo, a receptividade do filme

pronto por parte de toda a escola, dos alunos privados de liberdade e dos outros detentos, que por algum motivo não frequentam a escola no anexo prisional.

5.5 O filme/ curta-metragem: cruzando fronteiras III

Durante todo o estudo, salientamos a importância de o aluno entender que sua escrita é de fato significativa e configura uma função sociocomunicativa. Projetar para os autores/produtores o filme pronto foi uma das etapas mais importantes de todo o processo. Nessa etapa conseguimos elevar a autoestima desses alunos e provocar interesse e vontade de outras produções naqueles que não conseguiram realizar todas as etapas da atividade.

A primeira projeção aconteceu na escola. Os alunos responsáveis pela filmagem fizeram questão de explicar o projeto e passaram para todos os outros, no pátio. Após a projeção, houve um momento de discussão da temática abordada pelo filme. Discussões acerca da ressocialização e do quanto os ex-detentos precisam da confiança de alguém para recomeçar. Elencaram também sobre a importância da educação para a vida dos sujeitos, e isso foi algo enfatizado em um dos roteiros.

Após algumas edições necessárias, o curta-metragem foi projetado na sala de aula do conjunto penal. Os alunos ficaram comovidos com as histórias. E mais importante que o despertar das emoções foi o fato deles terem se visto dentro de cada cena. Sentiram-se representados em cada momento, e perceberam que os textos produzidos nas aulas Língua Portuguesa, alcançaram espaços distantes do âmbito prisional.

A outra etapa deu-se ao apresentar o curta-metragem ao diretor do presídio, para solicitar a projeção do mesmo para os outros detentos, com a finalidade de que o protagonismo desses alunos privados de liberdade chegue ao conhecimento máximo de pessoas possíveis. E mostrar para todos que promover a língua escrita é fazer dela instrumento de interação social com propósitos viáveis e possíveis.

Com o auxílio da escola, de alguns agentes penitenciários e de dois professores, nos organizamos para a projeção do filme acontecer no pátio do pavilhão do semiaberto. Utilizamos o computador, retroprojetor e caixa de som para amplificar o áudio do curta-metragem. O espaço não era um dos mais apropriados para assistirmos ao filme, contudo foi o que nos disponibilizaram. Em algumas

cenar, ficamos com dificuldade de compreender o que estava sendo dito, então, os alunos responsáveis pela edição inseriram legendas em todo o filme.

Os detentos que eram o nosso público naquele momento ficaram inquietos inicialmente, no entanto, quando começamos a explicar os motivos de mostrar para eles o trabalho dos textos escritos dos colegas de cela, eles perceberam a importância de reservar uma atenção especial. Assistiram ao curta-metragem em silêncio e em alguns momentos emocionados. Não havia como identificar o verdadeiro motivo, mas logo percebemos que o filme revirou anseios, medos, esperanças, entre outros sentimentos, pois a obra se tratava de ações que alguns já vivenciaram, e outros ainda estavam por viver.

Mesmo abordando uma temática de ressocialização de sucesso, o curta-metragem mostrou situações de falta de emprego, preconceitos e muita dificuldade na vida daqueles que retornam à sociedade, mas o foco maior nas três histórias contadas foi mostrar que tudo é possível quando fazemos do trabalho ou da educação instrumentos de superação, e da resiliência um aspecto de sobrevivência. Após a projeção fílmica ouvimos os aplausos, e alguns internos parabenizando um dos alunos produtores.

O curta-metragem produzido a partir dos roteiros escritos dos alunos privados de liberdade ainda tem muitas fronteiras para ultrapassar. Ele será enviado para a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia, que cogitou nos últimos meses a possibilidade do fechamento da escola no anexo prisional, para a biblioteca Municipal da Cidade e para a Secretaria Municipal de Educação, assim como para alguns professores da rede estadual que solicitaram uma cópia, ou seja, os textos de nossos alunos privados de liberdade, após serem transformados em curta-metragem, estão alcançando os mais diversos meios sociais.

Um dos pontos positivos de toda essa pesquisa foi fazer com que o aluno percebesse que seu texto, sendo feito com propósitos significativos para uma função real, pode reverberar os mais distantes meios de comunicação, e consiga perceber a importância de ter visto seu texto escrito nas aulas de Língua Portuguesa sendo materializado e circulando na sociedade a qual ele se encontra em reclusão.

O nosso estudo buscou mostrar que é possível uma prática de escrita significativa para fomentar o ensino da língua, através do gênero textual, independentemente da situação a qual se encontra o grupo de alunos. Conseguimos

expor que os contextos sociais e cognitivos não são fatores que impedem a produção de texto, mas sim, que podem ser elementos que contribuam para uma produção textual significativa para aprendizagem da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, verificamos que a intervenção pedagógica pautada na produção de texto em sala de aula e fundamentada numa perspectiva sociointeracionista, não só promove o protagonismo pleno do educando para produzir texto, como também oportuniza o desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade comunicativa. Entendemos assim, que são atividades com situações significativas e reais, que aperfeiçoamos ainda mais a língua escrita do educando e sua atuação na sociedade ao qual será reinserido.

Um dos pontos importantes para concluirmos todas as propostas iniciais do estudo, foi o de direcionar nosso trabalho em torno de uma sequência didática, partindo do estudo do gênero roteiro, escolhido oportunamente por provocar e envolver os alunos privados de liberdade do Eixo V da EJA cuja faixa etária encontra-se de 19 a 48 anos. E por outro lado, sabemos que por meio dessa pesquisa os alunos puderam se apropriar dos elementos linguísticos/discursivos presentes no gênero, além de contribuir para o aprimoramento da prática de escrita.

Temos ainda a convicção, que o trabalho feito com gênero textual estruturado nos moldes de Marcuschi (2008), foi fundamental para que alcançássemos nossos objetivos, pois é através do ensino de língua e utilizando os gêneros textuais que as práticas de linguagem incorporam-se ao cotidiano dos nossos alunos, por meio de um processo que vai desde as atividades realizadas até as sistematicamente aprendidas.

Sendo assim, os educandos tiveram contato com a estrutura, elementos composicionais e estilo do gênero proposto, por meio das diversas etapas desenvolvidas, que foram desde a leitura, análise, comparação até chegarmos à produção autoral, e puderam aplicar o conhecimento adquirido ao longo do processo, na reescrita de seus textos. Além disso, o trabalho de escrita, seguido de revisões e reescrituras, serve para nos mostrar que a escrita não é somente inspiração ou dom, ela é fruto de um processo de construção de sentido.

Observamos com análise das produções finais, que os alunos conseguiram superar algumas dificuldades de cunho linguístico que se apresentaram inicialmente, mas que ainda existe um caminho a ser percorrido para chegarmos à escrita padrão da língua. Isso nos leva a pensar sobre a importância de darmos continuidade a esse trabalho, com outros direcionamentos, outros propósitos, outros gêneros.

No entanto, não podemos nos ater somente em questões de origem linguística. Sabemos que nosso estudo buscou um aprimoramento da língua escrita através das produções textuais, assim como encontrou uma forma de fazer o aluno privado de liberdade construir seu texto de forma motivada e com propósito real de comunicação e interação com outros indivíduos, mesmo estando encarcerado. Analisamos em cada texto as evoluções no estudo da língua materna, mas não podemos deixar de enfatizar o que conseguimos além de tudo isso.

O aluno privado de liberdade, a partir de nosso trabalho, obteve outros progressos. Eles conquistaram no âmbito prisional um protagonismo pleno, se tornando autores de narrativas de ressocialização de sucesso, conseguiram elevar a autoestima e a consciência de suas capacidades intelectuais para a retomada das atividades sociais. Tais fatores estão implícitos em seus textos escritos, no momento que eles compreenderam o processo de exclusão e preconceito que enfrentarão, na falta de oportunidades impostas pela sociedade, na formação educacional como um caminho de salvação, na empatia do outro ao retorno à sociedade.

A partir de nosso estudo, além da intervenção com os desvios ortográficos e problemas estruturais de ordem narrativa, percebemos em cada linha escrita, a confissão de uma demanda reprimida, de um desejo a ser alcançado, de uma vontade imensa de ter a vida transformada. Dessa forma há a possibilidade de um redimensionamento nas análises desses textos, pois se pensarmos pelos aspectos sociais e culturais, estaremos diante de um novo estudo, no qual veremos a língua como instrumento de compreensão do eu, do sujeito.

Corroboramos com outros estudos, no momento que mostramos o quanto o gênero textual é funcional a partir da perspectiva sociointeracionista. Contribuímos, não porque discutimos sobre essa possibilidade, mas porque mostramos através de uma experiência real, independente do *lócus* que se encontra nosso sujeito de pesquisa, que a aula de Língua Portuguesa fundamentada na metodologia aplicada da pesquisa irá promover tanto o ensino da língua, como instigar aspectos sociais e culturais no qual se encontrar o sujeito.

Logo, esta pesquisa servirá para que possamos (re)pensar nossa prática docente e enxergar os desafios no contexto escolar que nos são dados como novas possibilidades de aprendizagens. Além do mais, fica a certeza que teoria e prática devem ser aliadas do docente em seu trabalho pedagógico e que será buscando gêneros que contemplem a função sociocomunicativa que ele realizará um trabalho consistente e significativo.

Além disso, espera-se com o resultado alcançado nesta pesquisa que os horizontes apontados para a compreensão de que a escrita deve ser uma prática na sala de aula, realizada por meio dos gêneros para atender as necessidades comunicativas dos falantes de uma língua, sejam reproduzidos e efetivados em outros contextos. Aponta ainda, para a possibilidade de nós professores incorporarmos ao ensino de Língua Portuguesa os gêneros textuais. Sobretudo, um ensino significativo que contemple, prioritariamente, a oralidade, a leitura e a escrita em práticas e usos dos gêneros de forma sociointeracional.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52^a ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela P. BOSCOLO, Pietro; HIDI, Suzanne. The multiple meanings of motivations to write. In: **Motivation and Writing**. BOSCOLO, Pietro; HIDI, Suzanne. Oxford: Elsevier, 2007, p.14-27.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 2019.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>> Acesso em 22/01/2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04, nov., 2011. [online]. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm> Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.
- BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei Nº7210de 11 de julho de 1984.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática. 2001, p. 117-126 Campinas, 2000.
- CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto** – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2008.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Edições 70: São Paulo, 2015.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico** - Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João W. [1984]. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Cinema Educativo. Fiocruz, s/d. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3>> acesso em 27/01/2020 as 15h39.

JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal**. Rio de Janeiro: DePetrus et Alii, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZIBERNAN, Regina (org). **Leitura em crise na Escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEFFA, Vilson.J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: Metodologia de ensino e Pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, P253-269.

LOPES-ROSSI, Mª Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayagangue, 2005, p. 79-93.

MARCUSCHI, Beth & LEAL, Telma F. Produção de textos escritos: o que nos ensinamos livros didáticos do PNLD 2007. In: Maria da G. Costa Val (Org.) **alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009,p. 129-152.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYER, M. D. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov., 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].

MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In Angela NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba, Aymará, 2009.

CAULYT, F. Brasil, terceira maior população carcerária, aprisiona cada vez mais. *Revista Carta Capital*, 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-terceira-maior-populacao-carceraria-aprisiona-cada-vez-mais/>>. Acessado em 2018.

ROCHA LIMA, C. H. da e NETO, R. B. **Manual de Redação**. 5. ed. Brasília: MEC/FAE, 1994.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso /texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SILVA, Adriana da. **A escrita na universidade**: uma investigação das percepções dos universitários. No prelo, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACOUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação e o mundo moderno**. NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2006

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol 31, n 3, pág. 443 – 466, set/dez 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola.

Um procedimento. In: Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro (Orgs.). Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

VIDA Maria. Diretor e Produtor Márcio Ramos. Distribuição VIACG Produção Digital. Ceará, 2006. Animação (9 min), 35mm., son., color.

WILLEMART, Philippe. **Bastidores da Criação literária**. São Paulo, Iluminuras, 1999.

ANEXOS

CENTRO INTEGRADO DE
SAÚDE AMAURY DE
MEDEIROS - CISAM/UPE.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DE ROTEIROS COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ESCRITA PARA SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Pesquisador: ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20413119.0.0000.5191

Instituição Proponente: Universidade de Pernambuco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.605.852

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa propõe uma intervenção a partir da produção de roteiros cinematográficos na sala de aula de um presídio na Bahia, com foco em uma história de ressocialização de sucesso. Será utilizado o método qualitativo para o desenvolvimento do trabalho com levantamento bibliográfico e análise das produções escritas de roteiro filmico desenvolvidas por 20 alunos do anexo prisional do Conjunto Penal da cidade de Paulo Afonso/BA. Propõe analisar a Educação prisional e a forma como está estruturado o Currículo Escolar; Discutir sobre o planejamento pedagógico das aulas de língua portuguesa do ensino fundamental da EJA prisional; Analisar e intervir nas principais dificuldades de produção escrita dos alunos privados de liberdade; Refletir sobre a importância dos gêneros textuais no processo de reinserção social; Conhecer o gênero roteiro por meio de leituras e projeções de filmes; Produzir roteiro a partir de uma perspectiva sociocomunicativa, com uma temática voltada para uma história de ressocialização de sucesso; Realizar a criação do curta metragem ou filme com um grupo de alunos do regular e Expor o trabalho realizado para a comunidade escolar e carcerária. O referido projeto fomenta a possibilidade de uma intervenção com a escrita e uma prática de produção textual, com estratégias contextualizadas e que considere o universo dos alunos envolvidos, atividades significativas e que possibilitem arraigar conceitos, descondensar ideias e desenvolver o gosto pela escrita. A metodologia de análise de dados será o roteiro escrito feito coletivamente por todos da turma. Como desfecho primário espera-se a

Endereço: Rua Visconde de Mamaguape, s/nº 1º andar
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 52.030-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3182-7738 **Fax:** (81)3182-7738 **E-mail:** cep.cisam@upe.br

**CENTRO INTEGRADO DE
SAÚDE AMAURY DE
MEDEIROS - CISAM/UPE.**



Continuação do Parecer: 3.605.852

superação de algumas dificuldades de produção escrita presente em grupos da Educação de Jovens e Adultos. A participação dos sujeitos neste estudo é voluntária e eles terão plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso lhes acarrete qualquer prejuízo e será garantido o sigilo e a privacidade. A participação estará condicionada a concordância com os termos do TCLE e do TALE para participação de crianças e adolescentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para a produção textual e superar algumas dificuldades de escrita mediante uma atividade mobilizadora, relacionada à vida dos estudantes: criação conjunta de um roteiro de filme.

Objetivos Secundários:

Discutir sobre o planejamento pedagógico das aulas de língua portuguesa do ensino fundamental da EJA prisional; Instigar sobre as principais dificuldades de produção escrita dos alunos privados de liberdade; Abordar sobre a importância dos gêneros textuais no processo de reinserção social; Incentivar a produção escrita na sala de aula a partir do gênero textual roteiro; Examinar a evolução da escrita dos alunos privados de liberdade ao longo das produções; Integrar os alunos do Ensino Médio do Regular com a escrita dos sujeitos privados de liberdade; Realizar a produção filmica pela turma do ensino regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O vídeo só será postado em plataformas acadêmicas, se necessário, e no site do Colégio. Um dos riscos possíveis é a divulgação do vídeo em plataformas públicas não autorizadas pelos participantes. Caso ocorra, poderemos recorrer à Defensoria Pública do Estado da Bahia.

Benefícios:

Essa pesquisa é muito importante para o processo de aprendizagem em língua portuguesa, pois ao participar, o aluno pode aprender noções sobre ortografia, pontuação de texto narrativo, coesão e coerência textual e compreender como a escrita em sala de aula pode se tornar uma prática significativa. Aprender noções sobre o cinema e as técnicas de filmagem; compreender a história e a importância do cinema, assim como expressão visual de imagens em movimento, desenvolvendo com isso seus saberes e fazeres artísticos. Além de contribuir para que outros professores possam ter acesso a um material didático de natureza educativa, artística e cultural que parte da

Endereço: Rua Visconde de Mamaguape, s/nº 1º andar
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 52.030-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3182-7738 **Fax:** (81)3182-7738 **E-mail:** cep.cisam@upe.br

**CENTRO INTEGRADO DE
SAÚDE AMAURY DE
MEDEIROS - CISAM/UPE.**



Continuação do Parecer: 3.605.852

produção escrita do roteiro, incentivando dessa forma, o ensino de língua portuguesa a partir da produção escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo propõe importante intervenção junto a população desses jovens privados de liberdade, considerando que seu foco vai além da aprendizagem da língua portuguesa e incentiva a ressocialização de sucesso através da produção de roteiros cinematográficos que levem a reflexão e à superação de dificuldades de escrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de anuência: adequada

Termo de Confidencialidade: adequado

TCLE/TALE: adequados

Folha de rosto: adequada

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Recomendações:

Incluir os descritores no resumo do projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisa aprovada

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420625.pdf	09/09/2019 16:42:48		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420625.pdf	09/09/2019 16:31:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/09/2019 16:26:46	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEeTCLE.doc	09/09/2019 16:23:40	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito

Endereço: Rua Visconde de Mamaguape, s/nº 1º andar
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 52.030-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3182-7738 **Fax:** (81)3182-7738 **E-mail:** cep.cisam@upe.br

**CENTRO INTEGRADO DE
SAÚDE AMAURY DE
MEDEIROS - CISAM/UPE.**



Continuação do Parecer: 3.605.852

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEdaEJA.doc	09/09/2019 16:22:50	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	09/09/2019 16:22:06	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confid.jpg	08/09/2019 20:26:02	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
Parecer Anterior	parecer.jpg	08/09/2019 20:25:05	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
Folha de Rosto	fr.PDF	08/09/2019 20:23:15	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ELLYS.pdf	23/08/2019 15:59:22	ADRIANA ALVES PEREIRA CABRAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

RECIFE, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:
Sandra Trindade Low
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde de Mamaguape, s/nº 1º andar
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 52.030-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3182-7738 **Fax:** (81)3182-7738 **E-mail:** cep.cisam@upe.br

1º Cena

Interna / manhã

→ A voz de uma oficial de justiça chegando nos corredores femininos e ao olhar para a mãe dela está um papel com o nome Absúrculo de Soltau.

A agente penitenciária grita:

- Marina Oliveira espere a oficial para falar com você.

2º Cena

Extrema / dia

Ao receber a notícia Marina grita de tanta alegria e emagais e forte demais foram vários dias de experimentos e quando ela menos esperava sua banca chegou.

Marina reuniu todas as internas e pediu para fazer sua última oração, como sempre determinou que não existe nada maior que a fé que ele tem em Deus. Após realizar a oração abraça todas elas e com seu jeito decidido fala para as suas companheiras:

- Não deixemos perder a fé porque Deus escuta nossas orações, ele não tardará nem falhar e sempre vai agir no tempo certo, e agradeço todas pelo que elas fizeram pela mãe.

3º Cena

Extrema / dia

Marina chega em casa, abraça sua família com lágrimas nos olhos abraça seus irmãos e diz:

Quando todos já estão presentes, ela sai em busca de um emprego mais rico e variado:

- Como pode uma menina com apenas 12 anos já ser ex-presidente? fala o dono de uma loja.

Ela não desiste, cada um que queria aumentava a vontade de lutar pelos seus sonhos.

Marina vai a escola para voltar a estudar.

- Mãe, bom dia, vim fazer minha matrícula, pois preciso terminar o ensino médio.

Mais dedicada do que antes e com o seu esforço e força de vontade ela se torna uma das melhores da sala de aula. Formada Marina consegue uma vaga de emprego na farmácia.

O tempo passa e Marina decide fazer o (curso) e tira uma nota excelente. Sentada em frente ao computador ela vai pesquisando uma faculdade para se inscrever e fica aguardando o resultado.

Dias se passaram e ao abrir e ver a lista de aprovados se depara com o seu nome e 49º lugar em uma classe de direito da UFRJ. Nesse momento Marina sente que seu futuro está cada vez despertando o sonho de viver e acreditar que tudo é possível.

- Vários sofrimentos na vida eu passei, mas o pior de todos foi conviver com o sistema e longe de nós.

Ela vai tomar banho e se arrumar...

Quando tudo foi está pronto, ela sai em busca de um emprego, mas recebe vários não e muitos felixaram si perguntando

- Como pode uma menina com apenas 13 anos já é ex-presidência?

Mas ela não desiste fácil do que quer, Marina vai a escola e faz sua matrícula, cada não que recebia a vontade lutar pelos seus sonhos era mais.

Marina volta a estudar, mais dedicada do que antes e com o seu esforço e força de vontade conseguiu uma vaga de emprego em uma farmácia, ela ficou muito feliz.

passando-se alguns anos.

Sentada em frente do computador, Marina vai pesquisar o resultado para saber se ela passou no vestibular, ao abrir e ver a lista de aprovados se separa com seu nome em 49º lugar.

Hoje ela é uma das melhores atendentes de farmácia que existe em sua cidade "interior". E está cada vez mais próxima de realizar o seu sonho de ser Advogada Criminalista e vive em harmonia e paz com sua família.

Em um momento Marina sente que seu futuro está cada vez mais despertando o sonho de viver e acreditar que tudo é possível.

Ela se arruma, põe uma roupa emprestada da irmã. E vai até o comércio procurar emprego, entra em várias lojas, sempre não como susposta.

Ela volta pra casa muito triste, desmotivada no caminho ela vê uma situação de um indivíduo traficando drogas e recebendo muito dinheiro. Passa uma música lenta, ela faz um olhar de ambíção, mais logo ela percebe que não é mais aquilo que ela quer pra vida dela.

Quando ela chegou em casa, a mãe disse:

- filha conseguiu algo na sua?
- nada mãe, hoje o dia foi perdido.
- tenho uma ideia filha! Você faz biscoitos gostosos e deliciosos, que tal vender na sua, eu te ajudo com o material, tome R\$ 50,00 pra você iniciar sua vida.

Ela sai toda feliz e vai comprar o material para recomeçar sua vida.

Quando ela entra no supermercado o segurança fica olhando estranho para ela, logo ela fica constrangida.

Mas vai pra casa e começa fazer os biscoitos.

Dia seguinte ela arruma sua estante coloca as suas biscoitos, vai vender na praça.

Ela não conseguiu vender nenhuma pela manhã.

A mãe decide ajudá-la.

Acompanhou Maria pelas ruas, bairros e gutamdo.

- Olha a trupa aí!!! tem de vários sabores.
2.00 reais, três por cinco.

Então, devido a alegria da mãe de Maria a
papa começa a comprar, e ela começa a ganhar
muito dinheiro. E começou a investir na produção
de trupas.

Ela depois consegue uma garagem que um amigo
se matricou e deu a garagem para ela começar
a trabalhar melhor.

- Aqui Maria eu vou te dar essa chave da
garagem para você começar a vender seus doces
e melhorar de vida.

Ela abraça o amigo muito forte.

- Obrigado por acreditar em mim.

O tempo passa com as vendas das trupas. E
Maria Rosa começa a ganhar dinheiro.

Última Cena

A câmera gira ao redor dela, na frente de
sua loja de trupas e doces, e agradece, por
todas as portas que se abriu e a Deus por
tudo aquilo de bom que está acontecendo em
sua vida, que o sofrimento do passado
trouxe alegria em sua vida.

O primeiro lugar que ele foi
 Pedir em Prego Foi em uma obra.
 Estaria muito barulho e o mestre
 De obra não ouviu o que ele falou.
 Parou o que estava fazendo para
 atender o João João Juda do Santo.

- O Pa Bom dia, vin aqui ver se tem
 alguma vaga de ajudante.
 - E seus documentos?
 - Estão aqui comigo, OK.
 - Espere um pouco que eu vou verificar
 João balançou a cabeça e ficou
 a diminuir a obra.

Pouco tempo depois aparece
 o mestre de obra.

- Olha amigo, me desculpa mas
 não posso dar a vaga porque você
 é um ex-presidiário.

- Obrigado.

João sai triste e desanimado
 pelas ruas movimentadas e quarda
 a tropeçado por um carro. Ele se a
 sustou, travessou a rua. Sentou
 no meio fio e de cabeça baixa com
 sou a chorar por que o dia foi muito
 triste.

- Ou Senhor! num a juda, pois tenho
 mulher e filhos para criar pois
 não passando fome.
 mas ao levantar a cabeça ele
 percebe um homem na sua frente que

E João vai com ele. Ao chegar em um local, Homem diz:

- João, este Ponto é meu, estou dando ele Para Você Por ter achado meu dinheiro. João, conheço sua estória, quero que Você recomece. Em lágrimas João agradece.

- Senhor não tenho palavras, Vou ti mostrar que este presente não vai ser inútil.

E João coloca um lava-ajato com o nome Bênção de Vina.

Anos depois, João recebe um cliente especial.

- O João lembra de mim?

João corre e abraça.

- Como vou esquecer o Senhor que tanto mim ajudou? mas, mim diz uma coisa como é teu nome?

- Emanuel.

- É DEUS conosco.

E a família de João si a próxima a todo si abraça.