

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE
Campus Garanhuns
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Rosangela Santos da Silva

**PÊCHEUX NA “CELA” DE AULA: SUJEITO, LÍNGUA E DISCURSO NA
PRODUÇÃO DE CARTAS PESSOAIS**

Garanhuns - PE
2019

**PÊCHEUX NA “CELA” DE AULA: SUJEITO, LÍNGUA E DISCURSO NA
PRODUÇÃO DE CARTAS PESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, *Campus* de Garanhuns, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr.^a Dirce Jaeger

Garanhuns - PE

2019

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S586p Silva, Rosangela Santos da
Pecheux na "cela" de aula: sujeito, língua e discurso na produção de cartas pessoais
/ Rosangela Santos da Silva, Garanhuns, 2019.

106 f.:

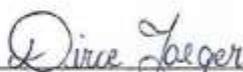
Orientadora: Profa. Dra. Dirce Jaeger.
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco,
Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 LÍNGUA PORTUGUESA 2 PRODUÇÃO DE TEXTOS 3 GÊNEROS
TEXTUAIS 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. I. Jaeger, Dirce (orient.) II.
Título.

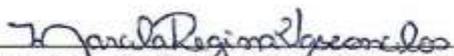
CDD 23th ed. – 410.7
Elane Cristina de Oliveira – CRB 4/1875

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e dezenove, às nove horas, na UPE – *Campus* Garanhuns, na presença da Banca Examinadora presidida pela **Prof.ª Dr.ª Dirce Jaeger** – orientadora – e composta pelos examinadores **Prof.ª Dr.ª Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento** (UFPE) e **Prof. Dr. Hugo Leonardo Rodrigues Santos** (UFAL), a aluna **Rosângela Santos da Silva** apresentou o Trabalho de Conclusão Final intitulado **Pêcheux na “cela” de aula: sujeito, língua e discurso na produção de cartas pessoais**, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Concluídas as arguições, procedeu-se o julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua aprovação. Tendo sido o resultado informado à aluna, e nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela aluna.



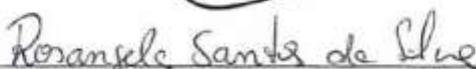
Prof.ª Dr.ª Dirce Jaeger
Presidente/orientadora



Prof.ª Dr.ª Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento
Examinador (UFPE)



Prof. Dr. Hugo Leonardo Rodrigues Santos
Examinador (UFAL)



Rosângela Santos da Silva
Aluna

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha família que, a todo momento, foi força, segurança e refúgio para mim.

À professora Dirce Jaeger por sua orientação, compreensão e paciência.

À UPE de Garanhuns e a todos que fizeram parte deste meu ciclo de vida durante as aulas.

À coordenadora do curso, Jaciara, por seu carinho através dos discursos fortes e motivadores.

Às meninas da república que em uma admirável relação de zelo,
alimentaram nossos corpos,

nosso psicológico e nosso intelecto. Elas foram muito importantes...

Às companheiras compreensivas e amigas da escola Lafayette Belo.

À direção da escola Paulo Jorge pela constante compreensão.

À amiga Pastora: mulher forte e de sábios ensinamentos. Com ela aprendi e experienciei coisas que jamais esquecerei.

Por fim, e em um patamar de destaque, sou grata às mulheres reeducandas desta pesquisa que almejaram, simplesmente, serem tratadas como alunas.

E foram...foram bem mais!

“Há um cheiro na prisão que nos remete à morte. O odor fragmenta todo o nosso ser como se assistíssemos à decomposição do sentimento da vida e o grito emudecido pelas tumbas que não permitem ao outro ouvir a extensão do sentimento.

Alguns de nós transitamos com a consciência em recuperação, tratadas como acidentadas em cura lenta, dolorosa ou longa. Como os acidentes onde quebramos pernas, braços, clavículas, etc.; e deixam pequenas sequelas, previsíveis para a lembrança do erro cometido. Outros reportam à inconsciência e danificam o tratamento porque se recusam a cooperar com a cura e acordam ou não. Acordam ou não! E seguem declarando-se vítimas da própria sorte.

Perduram os casos terminais que não desejam cura nem tratamento...nada sabem e apenas contaminam as vidas que não lhes pertencem.

É lícito ordenar aqueles que pensam, ousam ler e trabalhar, dormir, sofrer, pensar. É o processo da Educação dando socos na inação e no preconceito contra os encarcerados. É um trabalho para poucos...poucos esclarecidos!

Se não acreditam em nada, penso que preconceituosos contra a ressocialização devem ser respeitados sim; porém deve-se incomodá-los apenas com uma pergunta que só terá resposta mediante o acaso, o destino: -Você sabe o que irá lhe acontecer amanhã?

S.O

(Discurso de uma aluna reeducanda e participe desta pesquisa)

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre os processos de leitura e escrita em uma perspectiva discursiva, adotando o gênero discursivo carta pessoal para análise e compreensão dos sentidos construídos. O direito à educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (Art. 205), é um direito fundamental assegurado a todos os cidadãos. Vai de encontro a isso, o precário atendimento aos alunos que se enquadram no público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente, os sujeitos em condições de aprisionamento. A pesquisa também almeja responder a indagação: Como o ensino da leitura e da produção de textos, sob a perspectiva discursiva, podem alcançar maior êxito nas salas de aulas das prisões? Para o desenvolvimento da pesquisa, houve amparo nos fundamentos da Análise do Discurso Francesa que afirma serem constitutivos do discurso: sujeitos e sentidos. O trabalho parte do princípio de que as mulheres reeducandas da EJA são estimuladas a produzirem discursos a partir do desejo de escreverem sobre suas próprias experiências vivenciadas ou imaginárias e que, destas produções, não se deveria/poderia alijar os aspectos discursivos e experienciais em detrimento do trabalho da língua pela língua (risco comum nas salas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa). A base teórica sobre os processos de leitura e escrita está alicerçada sobre os estudos de Koch e Elias (2008, 2009); sobre o ensino dos gêneros textuais e discursivos, as contribuições são de Marcuschi (2008) e de Bakhtin (2011); da ordem do discurso, recorremos a Michel Pêcheux (1990, 1997), Eni Orlandi (2003, 2016) e Ferreira (1999, 2005); para a intervenção pedagógica, através da proposta de sequência didática de Lopes-Rossi (2011) e quanto às reflexões sobre a educação nas prisões, a pesquisa recorreu aos estudos de Onofre (2007, 2009, 2011).

Palavras-chave: Escrita. Carta Pessoal. Análise do Discurso Francesa. Prisão.

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à réfléchir sur les processus de lecture et d'écriture dans une perspective discursive, en adoptant la lettre personnelle du genre discursif pour l'analyse et la compréhension des sens construits. Le droit à l'éducation, tel que prévu par la Constitution fédérale de 1988 (article 205), est un droit fondamental garanti à tous les citoyens. C'est contre cela, la maigre assistance aux étudiants qui conviennent au public de l'Education des Jeunes et des Adultes (EJA), principalement les sujets en condition d'emprisonnement. La recherche vise également à répondre à la question suivante: comment l'enseignement de la lecture et de la production de texte dans une perspective discursive peut-il être plus efficace dans les salles de classe des prisons? Pour le développement de la recherche, les fondements de l'Analyse du discours français affirmant être constitutive du discours: sujets et sens étaient soutenus. Le travail suppose que les femmes reeducandas de l'EJA soient incitées à produire des discours à partir du désir d'écrire leurs propres expériences vécues ou imaginées et que, de ces productions, les aspects discursifs et expérientiels ne doivent pas être écartés au détriment du travail linguistique effectué dans la langue (risque commun dans les salles d'enseignement et d'apprentissage de la langue portugaise). La base théorique du processus d'écriture est basée sur les études d'Antunes (2007, 2009) et de Koch et Elias (2008, 2009); sur l'enseignement des genres textuels, les contributions proviennent de Marcuschi (2008) et Bakhtin (2011); de l'ordre des discours, nous avons recours à Michel Pêcheux (2006,2009), Eni Orlandi (2003, 2005) et Ferreira (1999); pour l'intervention pédagogique, à travers la proposition d'une séquence didactique de Lopes-Rossi (2011) et en ce qui concerne les réflexions sur l'éducation dans les prisons, la recherche a eu recours aux études d'Onofre (2007, 2009). Mots-clés: Production d'écriture. Lettre Analyse du discours français

Mots-clés: écriture. Lettre personnelle. Analyse du discours français. Emprisonnement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Títulos das Produções.....	13
Quadro 2 – Ações por Aulas	16
Quadro 3 – Oferta da EJA em Alagoas	24
Quadro 4 – Quadro Sinótico.....	53
Quadro 5 – Direitos de Aprendizagem / Área: Linguagens – 9º ano	57
Quadro 6 – Sequências Didáticas	76
Quadro 7 – Etapas de uma Análise.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 01-Círculos Concêntricos - Ensino da Língua Portuguesa	19
Figura 02-Aluna 1	68
Figura 03-Aluna 2.....	67
Figura 04-Aluna 3.....	68
Figura 05-Ilustração de uma Primeira Produção Escrita	79
Figura 06-Atividade Diagnóstica/1	103
Figura 07-Atividade Diagnóstica/2.....	104
Figura 08-Caderno-livro para Divulgação	105
Figura 09-Registro de Aula 1.....	106
Figura 10-Registro de Aula 2.....	106
Figura 11-Registro de Aula 3.....	107
Figura 12-Registro de Aula 4.....	107
Figura 13- Registro de Aula 5.....	108
Figura 14-Espaço das Aulas	108
Figura 15-Ilustração/Carta 1	109
Figura 16-Ilustração/Carta 2.....	110
Figura 17-Ilustração/Carta 3.....	111
Figura 18-Ilustração/Envelope 1	112
Figura 19-Ilustração/Envelope 2.....	113
Figura 20-Ilustração/Envelope 3.....	114
Figura 21-Termo de Autorização para a Pesquisa.	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sobre os gêneros textuais que mais gostam de ler	64
Gráfico 2 - Sobre a constância da escrita de cartas	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: A PESQUISA	19
1.1 As Reeducandas, o Ensino, a Prisão e a Pesquisa	19
1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Privação de Liberdade ..	20
1.2.1 O ensino na EJA: documentos oficiais que norteiam a prática docente	22
CAPÍTULO II: APORTE TEÓRICO	27
2.1 A Análise do Discurso Francesa: Pêcheux na “cela” de aula	28
2.2 Língua e discurso	31
2.2.1 A língua	31
2.3 O sujeito	35
2.3.1 Ideologia e Condições de Produção	37
2.3.2 Escola, a Prisão e as Relações de Poder	40
2.3.3 jeito, Língua e Discurso	47
2.3.4 Gestos de Leitura e Gestos de Interpretação	49
2.4 A Concepção de Gênero no Processo da Escrita	52
CAPÍTULO III: A AÇÃO PEDAGÓGICA	57
3.1 Produzir Textos na Escola	57
3.2 Sequência Didática proposta por Lopes-Rossi	61
3.3 Procedimentos Metodológicos	63
3.3.1 Validade de Diagnóstico da Produção Escrita	67
3.3.2 Considerações acerca do Projeto de Produção Escrita do Gênero Discursivo Carta Pessoal	70
3.3.3 Considerações sobre a Execução do Projeto de Leitura	85
3.4 Fatos da primeira produção escrita: carta pessoal para o Eu Jovem	89
3.5 Fatos da segunda produção escrita: carta pessoal para Minha Filha	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado em atividades pedagógicas que ativem e ampliem as competências linguísticas para as diversas práticas sociais dos alunos. Neste trabalho, sob o viés discursivo, analisaremos as relações que se estabelecem entre sujeito, língua e discurso no trabalho com a produção de cartas pessoais na sala de aula no contexto de privação de liberdade.

Para o tema deste trabalho, PÊCHEUX NA “CELA” DE AULA: LÍNGUA E DISCURSO NA PRODUÇÃO DE CARTAS PESSOAIS, estaremos seguindo as concepções teóricas da Análise do Discurso Francesa, doravante AD, teoria crítica dos estudos da linguagem, que atua no entremeio das áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A utilização, neste estudo, do nome do filósofo francês Pêcheux aliado ao termo decorrente do deslizamento de sala para cela fortalece a ideia central que é o de mostrar a importância da teoria da AD no ensino da língua portuguesa dentro dos presídios. Os estudos de Michel Pêcheux embasam este trabalho quer seja através de suas reflexões ou dos estudos de pesquisadores que seguiram com a teoria, a exemplo: Eni Orlandi.

Após um período de ensino da língua portuguesa nas salas de aula da prisão, viabilizado pela implantação de um projeto que previa a remição da pena através da leitura nos presídios, pude constatar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à ação de produzir textos e ao interesse para a leitura. As dificuldades eram variadas: desânimo para escrever, ausência de organização linguística na escrita, níveis de aprendizagem diferenciados em uma mesma turma, timidez para argumentar oralmente sobre obras lidas e o entrave mais relevante que era a oscilação de humor, fator psicológico que influenciava bastante no momento pedagógico. Com isso, foi identificado o problema que seria o objeto maior dessa pesquisa: a dificuldade das alunas reeducandas possuírem o interesse em produzirem textos nas aulas de língua portuguesa e aprenderem a lerem, criticamente, textos diversos.

Assim, o entusiasmo foi crescente na pesquisadora que, apesar de possuir uma longa caminhada como docente e outras funções relacionadas com ações pedagógicas na escola, era inédita a experiência em contribuir com o avanço nos campos da leitura e da escrita no espaço de uma prisão.

No decorrer do planejamento para a pesquisa, o objetivo geral que era atestar a relevante contribuição dos estudos do discurso do filósofo Pêcheux para minimizar

os problemas de leitura e escrita nas “celas” de aula foi alcançado e também como respostas positivas às demais ramificações do referido objetivo, tais como: identificar, cientificamente, os entraves que dificultam a produção textual de alunos presos, desenvolver uma sequência didática específica para auxiliar no avanço dos alunos, além de ler, argumentar, refletir e produzir cartas pessoais com a colaboração dos estudos do discurso. Foi considerada, portanto, a abordagem que trata a língua em curso, ou seja, como discurso.

Para isso, foi planejado e executado um projeto de leitura e escrita a partir do gênero discursivo carta pessoal a partir de um diagnóstico da turma quanto ao uso da língua associado à prática social das reeducandas. Disso, resultou a proposta de um estudo e atividades interventivas que aperfeiçoassem a produção escrita do gênero carta pessoal, visto que este gênero sintetiza a realidade de práticas leitoras e escritas vivenciadas comumente nos presídios. Apesar de o referido gênero configurar-se como a mais importante ação de produção textual para os alunos privados de liberdade, ainda há deficiências na produção desse gênero que precisam ser sanadas e as aulas de língua portuguesa devem colaborar para isso.

Esta pesquisa foi direcionada e aplicada em uma turma multisseriada da EJA; com mulheres reclusas no presídio feminino alagoano e com idade variável de 23 a 55 anos. Como é comum, no sistema prisional, há ausências de alunas nas aulas por diversos motivos. Compareceram, no primeiro módulo, trinta e oito reeducandas e vinte e nove no segundo módulo. A liberação para que as atividades fossem aplicadas e que fizessem parte do planejamento didático da turma foi permitida pela gestão da escola Paulo Jorge, visto que, as alunas privadas de liberdade não possuem autonomia para consentirem, apesar da concordância de todas e do desejo de apreciarem a defesa desta dissertação.

As materialidades discursivas analisadas para a produção do *corpus* da pesquisa foram colhidas a partir da proposta metodológica de Lopes-Rossi, assim organizada:

Quadro 1 – Títulos das Produções

Primeira Produção Textual	Segunda Produção Textual
Carta pessoal direcionada para elas mesmas quando	Uma carta pessoal direcionada a uma filha real

mais jovens; na faixa etária aproximada dos 15 anos. Nomearemos essa primeira produção: EU JOVEM.	ou imaginária. Nomearemos essa segunda produção: MINHA FILHA.
---	---

Fonte: Autora da pesquisa

Dessas produções, propomos analisar o sujeito-autor na posição EU e, depois, no deslocamento para a posição FILHA, visando compreender as marcas da historicidade e ideologias presentes nos seus discursos escritos e, dessa forma chegarmos à compreensão de como os argumentos, nas cartas, filiavam-se a determinados sentidos. Sobre a designação do temo sujeito nesta pesquisa, justificamos com a citação de Jaeger (2009, p. 15):

Não nos referimos aqui aos sujeitos físicos ou aos seus lugares empíricos, sociologicamente descritos. Interessam-nos as posições discursivas e não os lugares. São essas posições que significam em um discurso. Elas significam em relação ao contexto sócio-histórico (o saber discursivo) e à memória (o já-dito).

Para o fim descrito, a AD configura-se como importante elemento na prática docente para possibilitar, no planejamento didático-pedagógico, a seleção de temas transversais e temáticas de leitura que sejam de interesse para os alunos e, conseqüentemente, o alcance de uma maior produtividade nos aspectos da leitura e da escrita; um maior engajamento da turma nas aulas. A sala de aula, sendo um espaço de leitura de diferentes materiais de linguagem possibilita aos sujeitos construírem um processo de leitura e produção textual, orientados por uma teoria de linguagem que acione problematizações na relação com seu objeto de estudo.

O ensino da língua portuguesa sob o viés discursivo e a partir dos estudos sobre gêneros contribui, consideravelmente, para o avanço dos alunos nas ações de leitura e escrita; além de contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Adotando os postulados da AD no ensino da Língua portuguesa é esperado que se efetive a construção de sentidos dos textos, num cenário de interlocução onde autor-leitor-autor-percurso de produção comprove que a leitura, insere-se no campo da interdiscursividade (memória discursiva). O estudo de textos, em sala de aula, não deve ser perpetuado no equívoco de que existe apenas um sentido ou que “a” verdadeira interpretação deve ser descoberta. Faz-se necessário reconhecer que há diversos pontos de vista que fazem parte da constituição humana, bem como,

especificidades que caracterizam o sujeito aluno.

A partir destas reflexões e, inserindo-nos na perspectiva discursiva, tentaremos expor a relação existente entre sujeito, língua e discurso. Trataremos de materialidades discursivas e, inscrito neste campo da discursividade, tomaremos as cartas pessoais no funcionamento do interdiscurso, considerando a historicidade, que é a materialidade do discurso, como estrutura e acontecimento. Cartas pessoais como constitutivas do funcionamento da memória, logo, dos sujeitos e dos sentidos.

Além de outros teóricos, este trabalho está ancorado nas concepções de Michel Pêcheux, Orlandi e Ferreira quanto às questões sobre a AD; Koch e Elias sobre os processos que envolvem leitura e escrita; Marcuschi e Bakhtin quanto ao estudo dos gêneros¹ e para a situação dos alunos da EJA no ambiente prisional, nosso amparo está nos estudos de Onofre.

Sobre o interesse pelos postulados da AD, sentimos a necessidade de irmos além da ordem da sintaxe, com as nossas alunas, para compreendermos melhor o funcionamento da língua; condições e relações que são estabelecidas. Partimos para o entendimento do discurso que conforme Pêcheux (1981 *Apud* Orlandi 2017, p. 19): “(...) enunciados podem escapar da gramática; (...) Este limite marcaria o empreendimento de uma necessidade de outra ordem, muito precisamente “a ordem do discurso”.

Para a aplicação da metodologia, as experiências e registros de Lopes-Rossi (2011) sobre projetos de leitura em módulos encaixou-se perfeitamente para a realidade da turma. Houve a necessidade de se considerar o fato de que alunas recebem o alvará em dias que, às vezes, nem elas mesmas esperam e, também, a oscilação de cunho psicológico que dificultam a frequência e participação nas aulas. Por isso, o trabalho com muitos módulos e sequências didáticas extensas, talvez, não trouxessem resultados satisfatórios para a pesquisa. A distribuição das aulas por módulo, seguiram o quadro:

¹ Nota de Marcuschi e que se adequa a este trabalho: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Quadro 2 – Distribuição das Ações por Aulas

PROJETO/AÇÃO	MOMENTOS-AULA (1h)
Projeto de Leitura	08
Projeto de Produção Escrita	08
Divulgação da Produção	04

Fonte: Autora da pesquisa

Para a coleta de dados e ação pedagógica interventiva, utilizou-se o método de observação assistemática, do tipo observação participante, com o auxílio de ficha de apontamento. As observações foram feitas aliadas à técnica do formulário.

Para explicar melhor os passos metodológicos, faz-se necessário evidenciar que a observação é um dos instrumentos básicos para coleta de dados a fim de contribuir com a construção de qualquer tipo de conhecimento (Prodanov, 2013, p.37). O tipo escolhido foi o da observação assistemática que consiste na espontaneidade, visto que os aspectos relevantes a serem observados não estavam bem definidos e também pelo fato de que uma proposta mais formal e estruturada pudesse tornar os momentos meio cansativos e houvesse evasão das alunas. Essa observação também foi do tipo participante, pois a pesquisadora (e professora da turma) interagiu a todo momento com o grupo.

Este trabalho está formado por três capítulos e considerações finais que abordam o contexto da pesquisa.

No capítulo I: Discorre-se quanto ao perfil dos participantes, o nível e modalidade de ensino e a especificidade do espaço físico onde as aulas aconteceram. Há reflexões quanto o perfil das alunas presas denominadas, em Alagoas, reeducandas; sobre o ensino prisional para os sujeitos da EJA através de uma escola específica e menção aos documentos nacionais e estaduais que regulam e garantem a oferta.

No capítulo II: Aborda-se a linha teórica da Análise do Discurso Francesa, que norteou todo o estudo e suas devidas concepções sobre sujeito, língua e discurso. Houve a tentativa de mostrar a importância da teoria do discurso aliada à prática docente, mobilizando os alunos para a escrita e leitura de forma a compreenderem as relações existentes na constituição dos sentidos.

No capítulo III: Encontramos o detalhamento metodológico da ação pedagógica de intervenção. Conforme requisito do Profletras, a intervenção pedagógica, em uma

escola de ensino fundamental, é o foco central da pesquisa, visto que a melhoria do ensino com a formação dos professores originou este programa de mestrado. Neste capítulo, está exposta a metodologia (possível) aplicada às alunas com base na proposta de projetos de leitura de Lopes-Rossi. Há também, nesses procedimentos metodológicos, a proposta de análise de dezessete sequências discursivas, extraídas das duas produções textuais das alunas, como elemento pedagógico de grande contribuição para os planejamentos dos professores.

No desenvolvimento da pesquisa, voltou-se o olhar para o incentivo aos processos de leitura e produção de textos (gênero discursivo carta pessoal), possibilitando aos sujeitos envolvidos ampliar sua criticidade face aos discursos produzidos e aos que os rodeiam.

Em resposta positiva e ratificando a nossa hipótese, a proposta de intervenção possibilitou considerável avanço na produção escrita do gênero discursivo carta pessoal e, assim, contribuiu para uma prática social significativa de mulheres, presas, alunas e que necessitam escrever para elas; para outrem. (Re)conhecer os sujeitos que enunciam; seus dizeres e os não-ditos e em qual(quais) formação(ões) discursiva(s) estão inseridos, integra uma dinâmica que agrega, consideravelmente, eficácia ao trabalho docente.

Constatamos que o estigma, no seio da sociedade, quanto às ações direcionadas às mulheres presas incomoda os que acreditam na ressocialização da pessoa em conflito com a lei através de práticas educativas. Quer seja por pequenos, médios ou grandes delitos, a mulher presa é vista como pertencente ao mais baixo nível de condição humana. Sofrem preconceitos por familiares, amigos e até, em alguns casos, por aqueles que foram os responsáveis por suas detenções (Onofre, 2007).

Participar de ações educativas, especialmente as promovidas pela escola, constitui-se como uma ação viabilizadora de ascensão profissional, social e minimizadora do ócio para as alunas reeducandas. A escola é uma agente de extrema relevância para o objetivo de reintegrar o indivíduo no convívio social e essa importância é bem pontuada por Onofre (2009, p. 65): “embora inserida em um contexto repressivo, desempenha a essência de sua função: mediadora entre saberes, culturas e realidade, oferecendo possibilidades de preservação dos direitos humanos de jovens e adultos em privação de liberdade.”

No envolvimento em ações de leitura e escrita como elementos importantes para

a reintegração social do sujeito privado de liberdade nas aulas de Língua Portuguesa a proposta, nesta pesquisa, é discorrer sobre o sujeito-autor/leitor na “cela” de aula.

A pesquisa pretendeu ratificar os pensamentos de Pêcheux e afirmados por Orlandi sem deixar, contudo, de fazer alusão a outros pensadores da AD. Foi dado enfoque nas produções de discursos através da linguagem escrita das alunas. Com isso, há de se compreender a importância do processo discursivo presente nas aulas de Língua Portuguesa no espaço das prisões. Desde os silenciamentos² até a utilização recorrente de itens lexicais repletos de sentidos; os sujeitos irão restabelecendo os implícitos (Pêcheux, 1999).

A pesquisa apresenta o foco no gênero carta pessoal, considerando que tal gênero possibilita a formação do sujeito-autor em seus gestos de interpretação.

Com todo o exposto, ratificamos que a proposta de intervenção pedagógica alicerçou-se nas ações de leitura e produção de textos por alunas desanimadas e com sentimentos de incompetência linguística, devido ao contexto social em que se encontram e a descasos de gestores e demais profissionais que não acreditam no avanço das reeducandas quanto às competências leitora/produtora de textos através de aulas de Língua Portuguesa; sobretudo, sob o viés discursivo.

Nas aulas de língua portuguesa, a AD favorece aos professores que se apropriam de seus conceitos, uma ampliação das competências e habilidades nos campos da leitura e escrita por parte do alunado, visto que, há um avanço que vai além da neutralidade dos textos e que desvelam as relações sociais, as lutas de classes e os interesses que os constituem.

A partir de todo o exposto e pelo o que a AD postula, não há discurso fora do sujeito e nem fora da ideologia, já que esta o constitui. Defendemos assim como Cavalcante (1999, p. 152) que é tarefa da AD: “(...)explicar os caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, entendido como possibilidade de acesso ao discurso.” Então, viabilizar para que os alunos compreendam os mecanismos discursivos, contribuirá de forma significativa para a produção dos sentidos dos textos que lêem e que escrevem.

² Os silenciamentos, de acordo com Orlandi (1992), na perspectiva analítica da AD, não corresponde ao silêncio empírico, vazio; mas devemos pensar no silêncio como materialidade definida na relação entre dizer e não dizer; cheio de sentidos.

CAPÍTULO I: A PESQUISA

1.1 As Reeducandas, o Ensino, a Prisão e a Pesquisa

A pesquisa pretende mostrar a importância da Análise do Discurso Francesa como importante ferramenta para estimular as reeducandas a produzirem textos; avançando nas competências de leitura e escrita. Através desse exercício, podemos conhecer, também, de quais lugares linguísticos as mulheres detentas falam quando se referem as suas vidas e à vida das filhas. Para isso, a pesquisa alicerça-se em referenciais teóricos que podem ser ilustrados por quatro círculos concêntricos que indicam a ação proposta para o ensino da Língua Portuguesa, em uma perspectiva discursiva, pelos estudos da AD, dos Gêneros Discursivos (carta pessoal) e da EJA nas prisões.

Figura 1 – Círculos Concêntricos - Ensino da Língua Portuguesa



Fonte: Autora da pesquisa

O aprofundamento das reflexões, neste estudo, perpassa por teorias linguísticas da ordem da língua e da ordem do discurso, que dialogam entre si, além

de considerações sobre o ensino da língua portuguesa, hoje, nas unidades prisionais.

O interesse por esta pesquisa iniciou-se quando, no ano de 2015, atuando no setor da Educação de Jovens e Adultos-EJA da Secretaria da Educação de Alagoas, a autora desta pesquisa tomou conhecimento da Recomendação nº44/2013 do Conselho Nacional da Justiça (CNJ) que orientava quanto à remição da pena de presos através da leitura. A curiosidade pelo trabalho pedagógico efetivado nas “celas” de aula impulsionou a pesquisa. Conhecer o nível de estudo, leitura e escrita das mulheres interessadas em ingressarem no projeto de remição da pena através da leitura também motivou o desejo de colaborar com práticas interventivas que proporcionassem melhor aprendizado e aplicabilidade dos estudos da língua portuguesa.

A partir daí, foram efetivadas leituras sobre educação carcerária, houve frequência de visitas aos ambientes de ensino do sistema prisional, ingresso no projeto de leitura que obedecia à recomendação nº44 do CNJ e, como professora de língua portuguesa, dava aulas, com oficinas de leitura e escrita, pra que as alunas pudessem ler e escrever a contento tanto para a ampliação dos seus conhecimentos, como também para a diminuição de suas penas.

O temor do ambiente e personagens marginais³ impulsionou a curiosidade e desejo de contribuir, mesmo que de forma ínfima, no aspecto pedagógico daqueles que tentam (sobre)viver na prisão que é definida por Foucault (2006, p.196) como “Ela é a detestável solução de que não se pode abrir mão” (...) ela é o castigo “igualitário”.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Privação de Liberdade

A palavra resistência norteia os que, educacionalmente, estão inseridos na EJA no contexto das prisões. A ausência de projetos políticos contínuos que favoreçam o avanço escolar desse público excluído ainda se constitui em um dos mais cruéis entraves para ações pedagógicas exitosas.

Deparamo-nos com direitos sendo negados às pessoas jovens, adultas e idosas que não correspondem ao perfil de alunos do ensino “regular”, visto que (se) perderam, ao longo da vida escolar, e por evasão ou retenção em determinada série foram perdendo espaço, motivação e direitos.

³ Termo utilizado, segundo o dicionário Aurélio, com o sentido do que ou quem vive à margem da sociedade.

O direito à assistência educacional é fato regulamentado em legislações nacionais e este direito independe de categorizações impostas ou de reais condições do sujeito; mas aplica-se a todas as pessoas, quer estejam em disparidade idade-série ou em situação de restrição da sua liberdade.

Isso, constatamos na Constituição Federal no capítulo III quando se lê que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1998, artigo 205).

E em ratificação a essa oferta educacional como “dever”, a Lei de Execução Penal especifica que nos estabelecimentos penais:

A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1 grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (LEP 7.210/84, artigos 17-21).

Apesar desses documentos que determinam a oferta educativa, ainda impera um nível de invisibilidade da EJA na prisão, visto que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 não apresenta nenhum capítulo específico que fortaleça a normatização da oferta da educação para adultos na prisão.

Aliada ao exercício real de direito à educação prisional, é de grande importância refletirmos sobre a qualidade dessa educação para que a acessibilidade e a frequência na “cela” de aula sejam monitoradas e viabilizadas. A oferta e a qualidade da educação nos estabelecimentos penais devem ser problematizadas, com maior visibilidade, para que sejam ampliadas as possibilidades reais de inserção social, econômica e cultural além de promover o desenvolvimento da pessoa presa e que seu direito humano à educação seja respeitado.

Para a conquista de uma educação de qualidade nos espaços de privação de liberdade, Onofre pontua que:

(...) a aula deve ter significado ao aluno para que dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir dele e dos demais. Como explicita Scarfó (2003), o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e, para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade

prisional, de forma a se reconhecer como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que agora, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de reintegrar-se a ela, buscando transformá-la. (ONOFRE, 2011, p. 276)

É, portanto no intuito de contribuir para a reflexão sobre caminhos que apontem para a melhoria da *práxis* docente, nas “celas” de aula, que propostas de aplicação de projetos de intervenção pedagógica podem, consideravelmente, minimizar a problemática quanto à qualidade da educação prisional para reeducandos da EJA.

1.2.1 O ensino na EJA: documentos oficiais que norteiam a prática docente

Falar em educação, no nosso país, pressupõe estabelecer uma rede de problemas que, historicamente, não foi desembaraçada. Isto refere-se a temas comuns no meio educacional, como: má qualidade quanto à oferta de ensino nos diversos níveis; evasão, repetência, qualificação dos professores; baixo rendimento, estrutura das unidades educacionais, dentre outras situações que contribuem para solidificar o estigma, aparentemente, permanente.

Nesse cenário caótico, encontramos a oferta de uma educação voltada às pessoas que não concluíram a educação básica e tentam retomar seus estudos após pausas ocasionadas por situações específicas individuais: os jovens e os adultos. São desses sujeitos, que se perderam no tempo dos estudos e que tentam recomeçar de onde pararam, que dedicaremos as próximas considerações.

Os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA são variados e perpassam por diversas abordagens e pressupostos teóricos; porém, aqui, priorizaremos tratar a EJA⁴ como uma modalidade de ensino que necessita e luta pela garantia dos seus direitos ao conhecimento.

Ao pesquisarmos a trajetória histórica da EJA no Brasil, deparamo-nos com ações políticas descontínuas e com programas que nem sempre priorizavam a escolarização. Nos documentos oficiais LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/200, a EJA é conceituada

⁴ No município de Maceió, a nomenclatura EJA passou a ser Ejaí – com base na resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação – Comed –, devido a inclusão dos idosos nessa modalidade de ensino. Não há um público-alvo para a Ejaí. Existem dois grupos principais que se inserem na EJA/EJAÍ: o primeiro é formado por pessoas adultas e/ou idosas, com baixa ou nenhuma escolaridade e o segundo grupo – numeroso e heterogêneo – é composto por jovens que possuem uma trajetória de vida repleta de adversidades, dentro e no exterior da escola.

como uma modalidade da educação básica que atende aos jovens e adultos que abandonaram ou não frequentaram a educação básica. Com esses documentos a EJA substituiu o Ensino Supletivo. Com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a oferta da EJA representa o pagamento de uma dívida social desde o Brasil colônia, onde a educação fortaleceu a desigualdade social.

Essa modalidade de ensino, EJA, apresenta especificidades que não podem ser ignoradas pelos responsáveis por sua oferta. Existe, nesse grupo, uma heterogeneidade reveladora de riquezas sociais e culturais que fazem dos sujeitos, seres repletos de memórias e representações e que são carentes de atendimento diferenciado para atender suas particularidades.

Traçar o panorama histórico da EJA no Brasil a partir do ano de 1940 implica registrarmos um vasto percurso de ausência de implantações de políticas públicas e de promoções fracassadas de propostas de escolarização para a população.

Intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base marcaram o período final do ano de 1950 e período inicial de 1960. O país transitava por transformações significativas de cunho social, político e econômico. Com isso, a oferta da EJA também passou por mudanças e, em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos (iniciada em 1947) e confiou ao educador Paulo Freire a elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização, mas que foi interrompido pelo Golpe Militar em 1964.

A partir desse período de mobilização social, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permaneceu ativo durante 15 anos. Diferentemente dos programas anteriores, o MOBRAL começou a centralizar as iniciativas e ficou sendo responsável por implantação e execução das ações de alfabetização, restringindo-se ao aprender a ler e a escrever. De acordo com Fávero (2009), o MOBRAL foi um programa rico com recursos provenientes de transferências voluntárias de 1% de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da loteria esportiva.

Conforme Paiva (2003, p. 337), o MOBRAL:

Deveria atestar às classes populares o interesse do Governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista, mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não.

A ação seguinte do Regime Militar que governava nosso país foi a criação do

exame supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/1971 que designou, de forma inédita, um capítulo específico sobre a educação de jovens e adultos; porém, segundo HADDAD (2006), o dever do Estado limitava-se apenas à faixa etária de 7 a 14 anos. Só a partir da Constituição de 1988, o dever do Estado foi estendido a todos os cidadãos que não possuíam escolaridade básica. Ficou designado também, o valor de 50% dos recursos de impostos relacionados ao ensino para que o analfabetismo fosse combatido e o ensino fundamental, universalizado (HADDAD,2006).

Atualmente, de acordo com as informações contidas no site da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, os dados concernentes à oferta da EJA na rede estadual, hoje, no estado estão assim descritos:

Quadro 3 – Oferta da EJA em Alagoas

AÇÕES E PROGRAMAS	MATRÍCULAS – Ensino Fundamental – Ano: 2016	CEJAS - CENTROS DE EJA
<p>Escolarização de Jovens e Adultos– Formato Presencial Na rede estadual de ensino, conforme dados do Educacenso de 2016, existem 257 escolas de ensino fundamental e médio que ofertam a modalidade EJA presencial, que atenderam a uma matrícula total de 32.170 educandos, nos turnos diurno e noturno, sendo 10.959 no ensino fundamental anos finais e 21 no ensino médio.</p> <p>Escolarização para as pessoas privadas de liberdade e adolescentes em cumprimento</p>	<p>Alunos matriculados na EJA/Fundamental:</p> <p>10.969</p>	<p>Há 02 Centros de Educação de Jovens e Adultos:</p> <p>1.CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE-Maceió;</p> <p>2. CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REMI LIMA-Palmeira dos Índios.</p>

<p>com medidas sócio educativas.</p> <p>Exames alagoanos da educação de jovens – Certificação do ensino fundamental/SUPLETIVO ONLINE.</p> <p>Programa de formação docente em serviço – Pacto Alagoano pelas Diversidades – PADVIS.</p> <p>Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS – no estado de Alagoas.</p> <p>Realização de encontros e seminários de educação e diversidades.</p>		
<p>Observação:</p> <p>Com base na RESOLUÇÃO CEE/AL Nº. 18/2002-CEE que Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, o Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade é desenvolvido por intermédio da Escola Estadual educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues, atende aos jovens e adultos internos de estabelecimentos prisionais, socioeducativos e tem como objetivo a oferta de Educação Básica na perspectiva do direito à educação com base na LDB 9.394/1996, no ECA 8.069/1990 e conforme estabelece a Resolução CEE – 02/2014 do Conselho Estadual de Educação.</p>		

Fonte: Autora da pesquisa

Percebemos que a oferta da EJA para os privados de liberdade é real e que com a oferta de exames supletivos online para a certificação a tendência é que o Ensino Fundamental não seja, nos próximos anos, uma responsabilidade mais do Estado.

Também, podemos constatar que não há, nas ações descritas, programas de fortalecimento para a EJA no sistema prisional. O que é garantida é apenas a escolarização através da escola Paulo Jorge sem nenhum registro, no site da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, sobre trabalhos de formação docente específicos para os servidores que atuam nos presídios.

Logo, extraímos dessas informações, que a oferta de educação no sistema prisional alagoano é uma ação meio independente, visto que, muitas das ações educativas são as previstas pelo planejamento pedagógico da Secretaria de

Ressocialização com base na legislação federal. Nisto se inserem concursos discentes, formações de professores, execução de projetos, atividades pedagógicas festivas e viabilização de palestras e seminários para alunos e professores do sistema penitenciário. A parceria entre as duas secretarias existe (Educação/SEDUC e Ressocialização/SERIS); porém a educação prisional ainda não possui grande visibilidade na rede estadual de ensino de Alagoas.

Extraímos até aqui que, historicamente, a EJA assume posição secundária no contexto brasileiro de educação. Isso viabiliza uma postura por parte dos docentes de luta por uma maior visibilidade da EJA e que esta modalidade seja legitimada, política e pedagogicamente.

É nesta modalidade de ensino, portanto, que a educação nas prisões está inserida. Ensinar no contexto prisional é uma luta, portanto, duplicada.

CAPÍTULO II: APORTE TEÓRICO

Docentes e pesquisadores, comumente, deparam-se com o desafio de associar teoria e prática. Isso não é tarefa fácil; porém é possível tecermos considerações que auxiliem na resolução de muitos questionamentos dos docentes.

Esta pesquisa busca evidenciar o processo de ensino da língua portuguesa no âmbito discursivo sem, contudo, ignorar a relevância do domínio de estrutura da língua. Essa pretensão é bem justificada nas palavras de Orlandi (2015, p. 13):

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Apesar de, no campo da AD, não se trabalhar com a língua fechada nela mesmo como propõe os estruturalistas, e deixar de lado a indagação do tipo *O que este texto quis dizer?* e tentar responder à indagação *Como este texto significa?* nos estudos discursivos, forma e conteúdo não se separam, pois procura-se compreender a língua não somente como estrutura mas como um acontecimento (ORLANDI, 2015, p. 17).

Buscamos, nos postulados da AD, embasar nossa investigação, porém sem conseguirmos o aprofundamento almejado, visto que o cerne desse trabalho final do curso de mestrado profissional Proletras é a apresentação de uma intervenção pedagógica em uma sala de aula de ensino fundamental. Contudo, ratificaremos a importância da AD como importante elemento da prática docente quanto à (re)significação do ensino da língua portuguesa para o alcance de uma melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas do nosso país.

Dessa forma, nossa investigação é nesta perspectiva discursiva, onde a língua é tomada como espaço de produção de sentidos e que este não se dá de forma transparente e direta como na relação significante/significado. Desloca-se da concepção saussureana e considera o discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores (Pêcheux, 1988) e materializado no espaço de dizer relacionado ao modo de dizer (Orlandi, 2007). Essa teoria está solidificada a partir da confluência das três áreas: Linguística, Psicanálise e Materialismo.

Para o enfoque da produção textual da carta pessoal, aludiremos aos estudos bakhtinianos e de Antônio Marcuschi, nomes de grande importância e influência no

campo dos estudos sobre gêneros.

Ao discorrermos sobre a oferta educacional para adultos aprisionados, tomaremos como base as concepções tão bem experienciadas pela professora Elenice Onofre. E foi nesta confluência de saberes e dizeres que este trabalho desenvolveu-se e acionou o desejo de transformação; de melhorias. E que as sábias indagações da professora Elenice Onofre (2011, p. 274), em um dos seus trabalhos, também possam instigar outros docentes a colaborarem de forma comprometida e responsável:

(...) como construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos? Que escola se apresenta dentro de um sistema eminentemente repressivo?

2.1 A Análise do Discurso Francesa: Pêcheux na “cela” de aula

Aplicar a teoria da AD na prática cotidiana do ensino da língua portuguesa em um presídio, requer que compreendamos com mais afinco o lugar social ocupado por um sujeito e a mobilização deste por seus gestos de interpretação. É necessário evidenciar que o texto, sob o viés do discurso, é a materialização do próprio discurso e, por isso, priorizar o ensino da língua materna sob a perspectiva discursiva é uma forma de (re)significar o ensino a partir de atividades diversas que envolvam e relacionem a leitura, a interpretação e a produção de textos. E, como afirma Gallo (1992, p.58), referindo-se à produção de textos em um contexto escolar: “(...) a assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função-autor consiste, em última análise, na assunção da construção de um sentido”.

A análise automática do discurso, remetendo-nos à obra de Michel Pêcheux (1969), apresenta questionamentos sobre as intuições de leitura empírica, ao passo que, criticamente, apoia-se sobre uma teoria geral da interpretação, unindo linguística, psicanálise e materialismo histórico. De encontro à ideia de que um texto viabiliza ao leitor sentidos a partir da combinação de palavras e frases dos textos, Pêcheux evidencia as ilusões do sujeito falante. A AD surgiu com o objetivo de afirmar que o sentido depende, totalmente, da formação discursiva a que o texto pertence e, para identificar as relações entre formações discursivas e interpretações, faz-se necessário constituir em *corpus*, um conjunto de textos que permitam confrontar os efeitos de sentidos heterogêneos (CHARAUDEAU, 2016, p. 39).

Sobre a forma-sujeito do discurso, Pêcheux (1988) afirma que toda formação

discursiva apresenta uma dissimulação de dependência ao todo dominante. Dessa forma, sujeito e sentido constituem-se concomitantemente e ao significar, o próprio sujeito significa-se. Ainda, segundo o autor, o discurso só existe quando há sujeito, e o sujeito só existe quando há uma ideologia; trata-se do sujeito ideológico.

Pêcheux (1999) também nos apresenta a importância da memória no discurso e afirma que é a memória que absorve o acontecimento. Para o filósofo, não há possibilidade de separar acontecimento e sentido, visto que, a memória é a junção de um acontecimento e um sentido associados. Assim, compreendemos que a memória discursiva se refere a processos de enunciados que correspondem aos gestos de interpretação.

Sobre o que estamos explanando, Orlandi (2014, p.13) assim se posiciona:

As formações discursivas não são definidas *a priori*, como evidências ou lugares estabilizados, mas como regiões de confronto de sentidos. (...) As formações estão em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração. Delimitam-se por aproximações e afastamentos. Mas em cada gesto de significação (de interpretação) elas se estabelecem e determinam as relações de sentidos, mesmo que momentaneamente, E é isso que dá identidade ao sujeito e ao sentido.

Para Orlandi (2003), a AD irá compreender como se dá a produção de sentidos de um objeto simbólico como este objeto corresponde ao processo de significância por/para os sujeitos. Michel Foucault (1979), acionando mais reflexões, diz que são as formas de assujeitamentos ideológicos que direcionam os mecanismos enunciativos.

Outro fator que constitui os discursos são as condições de produção. Orlandi (1999, p. 390) afirma que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Então, para a autora, os sentidos também resultam de relações.

Adiante, nas análises do *corpus* da pesquisa, poderemos identificar, nas expressões discursivas das reeducandas, as formações discursivas (FD) nas quais estão inscritas e, conseqüentemente, suas posições ideológicas no processo sócio histórico na produção de seus dizeres. Também perceberemos a relação dos discursos com o lugar de fala dos sujeitos a partir da escolha dos itens lexicais e das condições de produção. Para Orlandi (2015, p. 40):

(...) podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é,

em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem

Daí que o ensino da Língua Portuguesa ser ancorado em práticas repetitivas direcionadas por discursos imperativos de alguns docentes limita a produção de conhecimentos dos alunos. Uma investigação sobre a postura do aluno face a uma metodologia que prime pelo aspecto discursivo pode resultar em uma proposta eficaz para o ensino da língua portuguesa, principalmente para os alunos que, inseridos em contexto diferenciado, necessitam compreender a língua além da soma de termos estruturais e inscreverem-se em outros sentidos através da produção textual e da leitura.

Grigoletto (2010, p.111), no livro *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*, pontua que:

É claro que a posição favorável à diversidade de leituras e a um comportamento mais produtivo e crítico por parte do aluno não deve obscurecer a percepção de que nenhum sujeito é dono e produtor de seu discurso, já que é, igualmente, assujeitado e falado por ele. Mas as relações desiguais, que configuram o espaço da sala de aula e são asseguradas pela instituição escola, poderiam sofrer um pequeno descentramento se procurássemos, como professores, trazer a diversidade para o centro da situação de enunciação em sala de aula

Faz-se necessário explicar aos alunos que há múltiplos sentidos em um texto e que a construção dos sentidos é influenciada pelas condições de produção da leitura e da escrita na sala de aula. Nisso reside a diferenciação positiva entre o extrair, mecanicamente, informações de um texto e direcionar o aluno leitor/produtor de textos para a ciência de que não se deve tratar o texto como “um conjunto de palavras que vão se compondo para revelar o sentido do texto na sua transparência e fixidez; transparência só concebível para aquilo que é, sempre foi e sempre será: a verdade do texto.” (GRIGOLLETO, 2010, p. 90)

Deve-se, também, esclarecer ao aluno que, nas posições de hierarquia presentes na sala de aula, revela-se a existência de uma injunção ideológica que objetiva fazer acreditar que só há uma leitura possível; um sentido; uma verdade. Convém discutir essa ilusão, historicamente, evidenciada na relação professor-aluno, em materiais didáticos e na prática docente.

Para compreendermos melhor a noção de sujeito, língua e discurso postulada pela a AD, propomos refletir sobre sujeito, língua e discurso na seção seguinte.

2.2 Língua e discurso

Na compreensão de que a língua deve ser entendida como acontecimento e não apenas como estrutura (concepção saussureana); nesta seção, discorreremos sobre o conceito de língua sob o viés da AD na perspectiva de Michel Pêcheux. Nosso estudo defende a língua fazendo sentido e relacionando-se com sua historicidade. Os estudos discursivos continuarão, a partir de agora, embasados na compreensão inicial e relevante de que, na AD, a língua é estudada como acontecimento, visto que, forma e conteúdo estão ligados.

Convém discorrermos um pouco mais sobre a noção de língua, sujeito e discurso; essência dos estudos desta pesquisa:

2.2.1 A língua

Construir um conceito de língua, implica pensarmos em fala e escrita; ou seja, pensarmos na língua em seu uso. A noção de língua levanta vários questionamentos e ocasiona desencontros nas mais diversas perspectivas teóricas.

Faremos um breve percurso teórico a fim de compreendermos a diferenciação da noção de língua para a Análise do Discurso Francesa, teoria que embasa nosso trabalho, das demais vertentes teóricas, especificamente as protagonizadas por Saussure, Chomsky e alguns linguistas modernos. Iniciemos, pois, essa diferenciação do conceito de língua nas perspectivas linguísticas e discursivas.

O termo *langue*, introduzido por Ferdinand de Saussure (1916), conceitua língua como, em linhas gerais, um sistema de signos internalizados culturalmente pelos falantes. A linguagem, para Saussure, é composta pela partição língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo esta última, de valor secundário.

Saussure, no início do século XX, com a produção do Curso de Linguística Geral, inaugurou a Linguística Moderna, garantindo o espaço do estudo científico da língua. Instaurou-se aí, o objeto da Linguística: a língua.

Na defesa de que a língua é um fato social, Saussure corrobora para a compreensão de que não há como, individualmente, os sujeitos criarem ou modificarem uma língua. Segundo ele, a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem a modificar; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.

Para explicar a assimilação da língua por grupos sociais, o autor explica que:

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários. (SAUSSURE, 2001, p.22)

Saussure, ao separar língua (*langue*) da fala (*parole*), estabelece a distinção entre o histórico e o social. Também diferenciará os aspectos evolutivos da língua (*diacrônicos*) da relação entre os elementos simultâneos (*sincrônicos*).

Toda essa contribuição/problematização de Saussure, transformou a língua em objeto científico; estatuto científico. Assim, marca-se a importância dos estudos saussurianos.

Já, Noam Chomsky, em sua teoria gerativista, afirma que a aquisição da linguagem ocorre devido à predisposição genética que os seres humanos possuem e considera a língua como um sistema de princípios radicados na mente humana, tais como: competência e desempenho. É, pois, com os estudos propostos pela Gramática Transformacional que o conceito de Linguística é reformulado, considerando como objeto de estudo a competência linguística do falante.

Ao estabelecermos a comparação entre as duas teorias, constatamos que Saussure trata a língua (*langue*) como um sistema interiorizado e Chomsky, com sua definição de competência e desempenho, irá tratar das regras que produzem os enunciados da língua.

Nisso reside a relevante diferença conceitual entre os representantes do Estruturalismo e do Gerativismo: para Saussure, a língua corresponde a um sistema de signos, enquanto que para Chomsky, a língua é um conjunto de sentenças.

Sobre a construção teórica chomskiana, Leandro Ferreira assim se posiciona:

[...] só irá apontar para uma alternativa: ou a estrutura é gramatical (e está dentro, consequentemente) ou não é (e fica de fora). Nessa metáfora geométrica só há espaço para dois círculos concêntricos: o núcleo e a periferia, espaços esses devidamente demarcados. Os julgamentos de gramaticalidade constituem o único controle empírico de que o linguista dispõe para validar o modelo de regras que ele postula. (FERREIRA, 1999, p. 129)

Há também os estudos que, mesmo seguindo a Linguística Moderna, trazem questões para refletirmos sobre a língua como instrumento de comunicação ou como código que propicia a comunicação humana. Com isso, ratifica-se o pensamento de

Dubois (1993) que afirma não haver acordo quanto a um conceito unificado de língua. Este autor defende como essencial o alcance de uma definição comum para que os estudos linguísticos avancem.

Então, foi possível perceber até aqui há várias acepções de língua para diferentes perspectivas teóricas. Tanto na Gramática Normativa/Padrão e, conseqüentemente, em grande parte dos livros didáticos, deparamo-nos com a noção de língua como um sistema de regras que, tão somente, viabiliza a concretização da linguagem. Percebe-se aí a obnubilação da heterogeneidade que é constitutiva da língua ao esquivarem-se de considerar a oralidade.

Com este percurso teórico, compreendemos um pouco da noção de língua para os seguidores do Estruturalismo, do Gerativismo e da Linguística Moderna. Adicionemos, agora, o conceito de língua sob os estudos da vertente teórica da Análise do Discurso Francesa.

Iniciemos com o esclarecimento de Eni Orlandi:

Historicamente, a análise de discurso, fundada por M.Pêcheux, se dá nos anos 60 do século XX. Filiada teoricamente aos movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua, ela marca sua singularidade por pensar a relação da ideologia com a língua, afastando a metafísica, trazendo para a reflexão o materialismo e não sucumbindo ao positivismo da ciência da linguagem. Pós-estruturalista, se beneficia do não conteudismo- seja do sentido, seja do sujeito como origem. Nem formalista, nem funcionalista: materialista. Distancia-se deste espaço da objetividade prática a que os europeus, diz Pêcheux (2011), chamam de liberalismo ou pragmatismo. Este é um dos seus pontos de ataque: o materialismo. (ORLANDI, 2016, p..37)

Após fazermos referências a algumas abordagens e percebermos a língua como um sistema, a Análise do Discurso Francesa (AD) acionará outra linha de pensamento para a construção de um novo conceito de língua, associando-a à base material para a produção do discurso. A AD tratará do uso e funcionamento da língua (PÊCHEUX, 1991).

A língua é a materialidade do discurso. Com esta afirmativa, iniciamos a compreensão de que, para os analistas dos discursos, a língua é um pressuposto para que a materialidade do discurso possa ser analisada. A noção de língua, para Pêcheux (1997), estabelece o deslocamento da dicotomia de Saussure língua/fala para língua/discurso. Nessa abordagem, fala e sujeito são integrantes da língua; são indissociáveis. Conceber a língua na perspectiva discursiva é, segundo Grigoletto (2007, p.31): "(...) considerá-la incompleta, como um corpo atravessado por falhas,

fissuras, lapsos e silêncios, os quais produzem sentidos pela inscrição do sujeito e, por sua vez, da língua na história.”.

Leandro Ferreira (1999, p. 124-125), sobre o conceito de língua na perspectiva discursiva, diz que:

Na visão do linguista, a língua – enquanto sistema só conhece sua ordem própria, o que vai impedir-lhe de considerar os deslizamentos, lapsos, mal-entendidos como parte integrante da atividade de linguagem. Já o discursivista, como se sabe, acatando a lição de Pêcheux, incorpora tais desvios “problemáticos”, como fatos estruturais incontornáveis e próprios à língua.

O social e o histórico, na abordagem discursiva, são indissociáveis. Isso reforça a concepção de que a língua é ligada à exterioridade e concebida como uma materialidade que produz sentidos na tríade sujeito-ideologia-historicidade. Evidencia-se, portanto, que a língua é heterogênea, não se constitui um sistema perfeito, pronto e acabado.

No viés discursivo, a língua é a materialidade do discurso sujeita a equívocos que produzem sentidos que podem derivar para outros sentidos. A AD considera o aspecto social da língua a partir de uma perspectiva histórico-social, diferindo-se assim da concepção de “social” de Saussure que remete ao sentido de compartilhamento pelos membros de uma comunidade linguística.

Sobre o discurso, Cazarin (2005, p. 230) ratifica as ideias explanadas neste texto, de forma bem esclarecedora “não é a língua nem a fala de Saussure, mas situa-se entre elas, em um lugar particular, porém social.”

Ainda sobre a concepção da AD, Orlandi (2016, p. 37-38) pontua:

Não entregou-se ao descritivismo cego. Mal dos linguistas que só percebem a língua pela descrição da sua organização esquecendo-se de observar a sua ordem, o homem falando, ou seja, o sujeito, descentrado, no mundo, dividido. Doença do empirismo e do apego aos dados, enquanto marcas (imediatamente) detectáveis.

Mesmo com os citados desencontros teóricos, pudemos perceber, até agora, a contribuição/preocupação de alguns nomes importantes de estudiosos da Linguística que, com aproximações e distanciamentos sobre a concepção de língua, nos fazem caminhar para avanços no pensamento linguístico. Ao juntar esses pensadores, o objetivo não é outro senão o de ratificar que em variados registros de estudos linguísticos, a noção de língua aparece em planos dicotômicos de grande relevância língua-fala; língua-discurso; fatores internos-fatores externos. E como bem pontua

Leandro Ferreira (2009, p.124):

Pois eu insisto nessa articulação, não por pretender reinventar uma insuspeitada tríplice aliança, revivendo a existente entre Saussure, Marx e Freud, nos primórdios da AD, mas sim por perceber nas discussões sobre o objeto língua, levadas a cabo por esses autores, pontos cruciais que se entrelaçam, se confundem, ainda que acabem se distanciando por conjunturas provocadas por distintas escolhas teóricas.

Ver a língua como “real específico do desdobramento das discursividade” (ORLANDI, 2009) e não como sistema; pensando nas diferentes materialidades que compõem os discursos e considerando o indivíduo assujeitado pela ideologia é que a AD sustenta a ideia de que para que haja sentido, deve-se haver a inscrição da língua na história. A linguagem, portanto, assume caráter transformador na articulação sujeito-realidade.

2.3 O Sujeito

O papel do sujeito, na teoria saussuriana, é de um sujeito ignorado em todo processo linguístico. Dos estudos estruturalistas, registra-se o foco maior em descrever os sistemas linguísticos. Daí o valor secundário ser conferido aos falantes, visto que, as condições de produção não são consideradas e o objeto de estudo era, tão somente, a língua por ela mesma.

O indivíduo (sujeito), para o fundador da Linguística, configura-se, apenas, como usuário desse sistema abstrato de signos, condicionado às regras estabelecidas para que ocorra a comunicação com outros indivíduos. Ratificando, para Saussure: “a língua não está naquilo que nos interessa no indivíduo, naquilo que nos interessa antropologicamente nem no que nos parece indispensável para produzi-la, jogo de órgãos vocais ou convenção de espécie voluntária” (SAUSSURE, 2004. p. 247-248).

Já para Chomsky, em sua teoria gerativista, o sujeito tem a capacidade inata para a linguagem. Apresenta-se, nessa abordagem de visão imanentista, um sujeito falante ideal com capacidade linguística predisposta biologicamente.

Para Chomsky, esse sujeito possui domínio sobre o sistema linguístico, pois: “quando falamos, escolhemos livremente uma estrutura gerada por nosso procedimento recursivo e que está em harmonia com nossas intenções comunicativas” (CHOMSKY, 2006, p. 04).

Detendo-nos na AD, língua e sujeito constituem-se concomitantemente e o

sujeito só compreende as relações de sentido; as relações sociais, pela língua (ORLANDI, 2015).

Na construção de sua teoria, Michel Pêcheux, alicerçado no conceito de ideologia de Althusser, externará sua concepção de sujeito assujeitado que não é produtor do seu dizer, que é atravessado por formações discursivas e inserido em formações ideológicas. O sujeito de Pêcheux não se constitui produtor de sentidos. Disso resulta a diferenciação quanto à noção de sujeito para as teorias discursivas e estruturais.

No início do século XX, a postura inovadora dos estudos de análise do texto, mais tarde com a denominação de discurso, já apontava para o entendimento de que havia, no texto, uma rede lógica de elementos transfrásticos, enfraquecendo a abordagem da Filologia quanto aos estudos linguísticos.

Sonia Berti, no livro *Estudos do Discurso* (2013. p.211) afirma:

Nesse contexto, em que a subjetividade emerge, Pêcheux, em seu legado epistemológico, postula a AD como a articulação entre o materialismo histórico, entendido a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias; a linguística, como teoria que estuda, concomitantemente, a sintaxe e os processos de enunciação; e a teoria do discurso, que investiga a determinação histórica dos processos semânticos.

É nesse viés, que Pêcheux concatena ideologia, discurso e subjetividade, compreendendo o sujeito constituído a partir de uma formação social, reconhecendo-se como sujeito nas formações ideológicas.

O sujeito, para Pêcheux, é resultado a partir de um processo de interpelação, onde as determinações históricas justificam seus dizeres. É um sujeito descentrado, que junto ao sentido, constituem-se no mesmo tempo (ORLANDI, 1996).

No interdiscurso, “memória afetada pelo esquecimento” (ORLANDI 2005), parte dos sentidos que sustenta o dizer fica apagada ou esquecida, inviabilizando o acesso do sujeito a ela. A esses apagamentos, anteriores aos sentidos, Pêcheux nomeará como esquecimento.

De acordo com Pêcheux (1988), há duas classificações para o esquecimento. O “esquecimento nº 1”, o sujeito coloca-se como origem de tudo o que diz. É um processo inconsciente e ideológico: o sujeito, de modo inconsciente, rejeita e procura apagar tudo o que não está inserido na sua formação discursiva, o que lhe dá a ilusão de originar seu discurso.

Já no “esquecimento nº 2”, na ordem da pré-consciência, o sujeito evidencia e

“apaga” outras formas, quando seleciona dizeres em detrimento de outros. Neste esquecimento, o sujeito alimenta a ilusão de que o que diz tem apenas um significado. Ele acredita que o outro captará suas mensagens discursivas tal qual acredita que as concebeu. Os outros do discurso, que determinam seu dizer, são ignorados pelo sujeito.

Com isso, para a AD, o sujeito é essencialmente ideológico e histórico, inserido num determinado lugar e tempo. Este sujeito pecheuxiano situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Na teia do linguístico-social, a enunciação ocupa papel de grande relevância para a constituição do significado.

Por fim, a partir do encadeamento de recortes teóricos, Pêcheux viabilizou um outro olhar sobre o sujeito, interpelado pela ideologia, constituído pelo inconsciente. Ficou concebido, assim, um sujeito que é determinado e assujeitado.

2.3.1 Ideologia e Condições de Produção

O conceito de ideologia, no campo das Ciências Sociais e da Filosofia Política, foi objeto de tentativas para se chegar a um conceito aceito por diversos pensadores como Marx e Engels, Aron, Boudon, Althusser e outros. Mesmo sem uma harmonia de pensamentos sobre a definição de ideologia, surge o consenso nos anos 60 e 70. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 267):

“(...) em definir a ideologia como” um sistema global de interpretação do mundo social“(ARON, 1968, p. 375) dotado de ”uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade determinada. Sem entrar no problema das relações de uma ciência com seu passado (ideológico), digamos que a ideologia como sistema de representações se distingue da ciência pelo fato de que nela a função prático-social predomina sobre a função teórica (ou de conhecimento)“(ALTHUSSER, 1965, p. 238). “

Mesmo assim, a partir dos anos 80, a palavra ideologia foi perdendo espaço para outros termos e a indefinição quanto ao conceito “(...) tornou-se (talvez) um obstáculo na pesquisa científica”. (THIRY, 1990, p.1219 *Apud* CHARAUDEAU e MANGUINEAU, 2016, p. 267).

Já no campo de estudos da Análise do Discurso Francesa, dos anos 60 e 70, o conceito de ideologia é central e envolve o marxismo e a teoria lacaniana. Foi o filósofo marxista Althusser quem propôs a teoria das ideologias, evidenciando que a ideologia consiste em uma relação imaginária do sujeito com sua existência e que é materializada através de aparelhos e práticas.

Althusser também nos afirma que há uma ligação entre a ideologia e o inconsciente através do fenômeno chamado de interpelação que é a transformação do indivíduo em Sujeito. Sobre isso, o filósofo esclarece:

Como todas as evidências, incluídas as que fazem com que uma palavra 'designa uma coisa', ou 'tenha uma significação' (logo, incluídas as evidências da 'transparência' da linguagem), essa evidência de que você e eu somos sujeitos - e que isso não é um problema - é um efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1970, p.30)

Essa concepção de ideologia, com referência ao marxismo e à teoria lacaniana do inconsciente, possui papel relevante; e inscrevem-se nessa teoria os estudos dos fundadores da análise do discurso de corrente francesa. Daí, entre os anos de 1969 e 1983, Pêcheux propõe a articulação da teoria do discurso e teoria das ideologias, tendo como seguidores do mesmo pensamento linguistas, historiadores e filósofos. (CHARAUDEAU e MANGUINEAU, 2016, p. 269).

Na primeira fase da análise do discurso é que o conceito de formação ideológica é incorporado. É nesse período que Althusser inicia seu trabalho, evidenciando a concepção de discurso como uma das instâncias em que a materialidade ideológica se realiza. A formação ideológica abarca as formações discursivas; fazendo-nos entender que os discursos são conduzidos por formações ideológicas.

Ao encontro disso, Orlandi (2012, p. 31) reafirma que a ideologia exerce importante relação entre o sujeito e descreve a ideologia como “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.” A autora registra, portanto, que o sentido é direcionado e determinado, nas práticas discursivas, pela interpelação do indivíduo em Sujeito através da ideologia.

Então, para o conceito de formações discursivas, Brandão (1998, p. 38) assim se posiciona: “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.”

E ainda, segundo Brandão (2004, p. 42):

(...) se processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da análise do discurso.

Após essa breve explanação de ideologia e formações discursivas, atentemos, agora, para o conceito de condições de produção segundo Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 114):

Alicerçada na expressão marxista condições econômicas de produção, esta noção aparece em Pêcheux (1969) com a hipótese de “que a um estado determinado das condições de produção (discursivas)” correspondem “invariantes semantocorretóricas, estáveis”, no conjunto dos discursos suscetíveis de serem produzidos. O autor modifica o esquema da comunicação de Jakobson: Pêcheux substitui os dois polos do destinador e do destinatário por um dispositivo em que as situações objetivas do locutor e de seu interlocutor são desdobradas em representações imaginárias dos lugares que um atribui ao outro. As relações entre os lugares não constituem comportamentos individuais, não remetem nem à parole saussuriana nem à psicologia, mas dependem da estrutura das formações sociais e decorrem das relações de classes, tais como descritas pelo materialismo histórico.

Nisso, vemos que Pêcheux faz elaborar a definição de condições de produção, inscrevendo-o no esquema de comunicação desenvolvido por Jakobson. Pêcheux acrescenta a essa rede informacional jakobsoniano, a não presença do indivíduo real, mas sim a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia.” (BRANDÃO, 2004.p.44)

É nessa perspectiva que podemos compreender que, no discurso, há uma série de formações imaginárias que determinam o lugar no qual estão inseridos emissor e receptor e que estes, por sua vez, fundam estratégias do discurso consoante sua imaginação da posição que ambos assumem.

É com Pêcheux que encontramos, quanto ao conceito de condições de produção, que não se pode afirmar que o sujeito é a fonte do discurso; não se deve atribuir ao sujeito (resultado de um efeito ideológico; interpelação) a produção de suas falas. Na obra *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux afirma que:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX, 1997, p.77)

Diretamente relacionados com as condições de produção estão os

esquecimentos nº1 e nº2 que Pêcheux define como: o primeiro esquecimento sendo a Ilusão do sujeito de que é a fonte do sentido de uma sequência de enunciados e o segundo esquecimento consiste no dizer do sujeito, desconsiderando, inconscientemente, a existência de tudo aquilo que não escolhe como dizível.

A inscrição do sujeito em um dado lugar sócio ideológico permite a viabilização de falas variáveis conforme sua posição frente às formações ideológicas e, ao transitar por diferentes formações discursivas, este sujeito insere-se no campo enunciativo do que pode ser dito. As condições de produção, logo, envolvem o sujeito e os elementos que o determinam: suas incongruências evidenciadas nos esquecimentos mencionados; sua posição social que depende da ideologia; seu lugar no campo específico do processo discursivo.

Com isso, não se concebe analisar um discurso sem considerar as condições de produção, já que, estão, relevantemente, ligadas à elaboração do discurso. Extraímos, portanto, de tudo o que foi explanado que o sentido de um enunciado depende das condições históricas, sociais e da situação e espaço em que o sujeito do discurso está.

2.3.2 A Escola, a Prisão e as Relações de Poder

Os estudos desenvolvidos pelo filósofo francês Louis Althusser exercem papel relevante na obra de Michel Pêcheux por discorrer, detalhadamente, sobre a concepção de Ideologia em geral; das ideologias particulares e pela reprodução das relações de produção. Sobre a contribuição significativa de Althusser para o desenvolvimento da AD, Silva (2013, p.71) faz o seguinte esclarecimento:

Pêcheux, considerado como seu fundador, encontrou na obra de Althusser conceitos que lhe permitiram tratar, em sua teoria do discurso, da influência de fatores extralinguísticos na formação dos sentidos dos enunciados, ou melhor, dos efeitos de sentido que a ideologia exerce nos enunciados. Embora já houvesse indicado em sua obra publicada em 1969, *Análise automática do discurso*, a importância de se considerarem fatores extralinguísticos na produção do discurso, somente na obra que publicou em 1975, *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux pôde absorver as contribuições teórico- metodológicas de Althusser e, dessa forma, mostrar as relações existentes entre ideologia e sentidos dos enunciados.

Althusser, na releitura da obra de Marx quanto ao combate à vertente economicista, desenvolveu conceitos com o objetivo de aprimorar seus estudos sobre

a formação do sentido da ação social. Assim, imerso nessa construção e reconstrução de conceitos, Althusser trata de sobredeterminação, ideologia, interpelação ideológica. Foi com esses estudos, que Althusser chegou à conclusão de que a ideologia sobredetermina o sentido da ação social, ao passo em que ela interpela o indivíduo em Sujeito, ou melhor, quando o indivíduo se torna sujeito assujeitado pela ideologia. (SILVA, 2013, p. 72).

Nesse percurso repleto de reflexões sobre a reprodução das condições materiais de produção e da força de trabalho, Althusser propõe uma explicação sobre as relações de produção. Para isso, vai de encontro à metáfora marxista do edifício como representação da estrutura social composta pela infraestrutura, que detém a base econômica e as relações de produção, e a superestrutura, que se refere a dois níveis: o jurídico-político (Estado e direito) e a ideologia (ideologias religiosa, familiar, moral, etc.). De acordo com Silva (2013, p. 80), Althusser:

(...) ao tratar da reprodução das relações de produção numa dada formação social ou sociedade, acaba enfatizando o papel da superestrutura ideológica (ideologia) e da superestrutura política (Estado) sobre a infraestrutura, ou seja, sobre a estrutura econômica e social. É com essa visão que Althusser procura fundamentar sua tese da sobre determinação das superestruturas sobre a infraestrutura. Em determinados contextos, as superestruturas ideológicas e políticas se rearranjarão de tal modo que se transformariam em uma estrutura dominante sobre determinando as estruturas, econômica e social.

Também, na obra de Althusser, encontraremos a distinção entre aparelhos repressivos do Estado e os aparelhos ideológicos de Estado. Na classificação, teremos o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões como Aparelhos repressivos de Estado (AE) e a escola, a família, a justiça, os partidos, os sindicatos políticos, a mídia e as igrejas como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). O que distingue ambos, segundo Althusser, é o “grau de concentração e centralização e o modo de funcionamento.”. (SILVA, 2013, p. 85).

Sabendo-se que o discurso tem seu(s) sentido(s) produzidos com base nas condições de produção; neste trabalho, pretende-se buscar a relação de língua e discurso na análise de textos produzidos por alunas nas salas de aula de uma prisão e, alicerçado, na categorização dos AEs e AIEs de Althusser, este estudo tentará compreender melhor os discursos que ecoam na escola da prisão.

A escola, ambiente de produção de conhecimentos, é compreendida socialmente como um espaço de mediação de conhecimentos; ascensão social e de formação de cidadãos críticos. É nesse espaço que a família e sociedade confiam os filhos e

cidadãos para que obtenham crescimento nos mais diversos âmbitos de cunho humano e social.

Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.25), o conceito de escola como sendo:

É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.

Somando-se a esta descrição, Gadotti (2000, p.251) já afirmara que:

(...) cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber que é poder.

Mas será na concepção de Althusser (1970) que o conceito de escola irá se harmonizar com o conteúdo desta pesquisa, quando afirma que a escola se constitui como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), assegurando as relações de produção capitalista através da ideologia. O filósofo ainda nos afirma que o Estado influencia a escola para a manutenção do seu poder e interesses.

Dessa forma, podemos compreender que a escola atende aos interesses de uma minoria que, defensora do sistema produtivo capitalista, busca a manutenção e perpetuação da ordem social adquirida.

Orlandi (2011, p. 22) ratifica essa ideia quando diz que:

(...) a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de "dons", méritos ou competências e não como uma hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social.

Com isto, percebemos o mascaramento da função da escola sob a afirmação de neutralidade e imparcialidade das instâncias superiores.

Sobre a prisão, fazemos alusão ao livro Vigiar e Punir do filósofo francês Michel Foucault, onde vemos, logo de início, a descrição minuciosa e cruel de uma punição pública de uma pessoa que agiu contra normas sociais vigentes. Foucault define a

noção de infração, na Idade Média, não como um ato nocivo de um sujeito contra o outro, mas sim como “uma ofensa ou lesão de um indivíduo à ordem, ao Estado, à lei, à sociedade, à soberania, ao soberano “(FOUCAULT, 2003, p.66). Essa ideia solidifica a relação Lei e Religião com o surgimento do inquérito, já que a infração estará ligada ao estado e o inquérito à religião; ir de encontro ao soberano e agir pecaminosamente consistirão delitos semelhantes no século XII.

Michel Foucault (1995, p.131), diz que:

Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana. O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício no corpo social, e não sobre o corpo social. A mudança de poder oficial esteve ligada a este processo, mas através de decalagens. Trata-se de uma mudança de estrutura fundamental que permitiu a realização, com uma certa coerência, desta modificação dos pequenos exercícios do poder. Também é verdade que foi a constituição deste novo poder microscópico, capilar, que levou o corpo social a expulsar elementos como a corte e o personagem do rei. A mitologia do soberano não era mais possível a partir do momento em que uma certa forma de poder se exercia no corpo social. O soberano tornava-se então um personagem fantástico, ao mesmo tempo monstruoso e arcaico.

Nessa ideia, consiste o pensamento foucaultiano de que o poder existe em micro-organismos presentes em toda a esfera social e que não é uniforme sempre do alto para o nível mais baixo.

No século XVIII, devido a uma nova organização quanto à distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola, novas formas de controle social foram implantadas. Foi a partir de ações de mobilização da polícia para proteger estabelecimentos comerciais e propriedades agrícolas que foram surgindo mecanismos de controle situados no nível inferior da população. Daí, surge o que Foucault chamará de sociedade disciplinar, promovendo a ação conjunta para vigilância e correção. Compõem as instituições de vigilância: instituições de cunho psicológico, psiquiátrico, criminológico, pedagógico e médico. Com o surgimento do panóptico⁵, ocorre a transição do inquérito (união da lei e religião) para o exame (testemunhos que unem lei e ciência. Resultam-se disso, as Ciências Humanas.

Uma das discussões propostas por Foucault, então, é o surgimento da sociedade capitalista. Foi a partir desta que surgiu, no início do século XIX, a instituição prisional,

⁵ O panóptico é, de forma geral, um edifício estruturado de forma a ter um ponto de observação central. Ele é estruturado de tal forma que é possível tudo ao mesmo tempo ser observado a partir do ponto central. Ver mais no endereço eletrônico: www.universodafilosofia.com.br

consolidando os controles políticos e sociais. É neste processo que se associa a formação do sujeito de direito, submisso a um poder judiciário e a um poder político.

É relevante destacar a relação de Foucault com Althusser. Para este, a estrutura social é dividida em dois blocos, a superestrutura e a infraestrutura; para aquele, sem negar a existência do soberano, as relações de poder perpassam por todos os níveis; existem em um nível microfísico, no qual observamos as relações cotidianas.

Então para Foucault (2004), o poder “é a capacidade de conduzir não fisicamente os comportamentos alheios, de fazer as pessoas andarem sem colocar os pés e as pernas delas na posição adequada. É a coisa mais cotidiana e mais partilhada (...)”. Milhões de pequenos poderes formam a trama da sociedade” (p. 167-168). O poder, dessa forma onipresente, propiciaria a liberdade em todos os âmbitos.

E para encerrar o sucinto discorrer dessas reflexões sobre as relações de poder presentes na escola e na prisão, é relevante explanarmos um pouco sobre a escola na prisão. Acreditar que o indivíduo vigiado, punido e, permanentemente, monitorado possa alcançar uma transformação através de ações ressocializadoras, como as de caráter pedagógico, não faz parte de todo o universo do sistema político ressocializador. Há conflitos dentro da prisão que impedem que os docentes consigam, livremente, executarem seus planejamentos didáticos. É como se fosse um dever de todos, a manutenção da estrutura que ali está e que é julgada como a ideal e inflexível pelos gestores do sistema prisional. Isso evidencia que nas organizações complexas, como é o caso das prisões, as relações de poder agem microscopicamente e se manifestam em rede; circulante.

Apesar de escola e prisão serem espaços de relações de poder, não há como ignorarmos a transparência do “cumpra-se”, de forma contundente, nos espaços prisionais. Dar aulas na prisão requer do docente uma compreensão mais tolerante quanto ao rigor, às vezes desnecessário, para que o medo sempre esteja imperando entre as alunas reeducandas. Infelizmente, nas “celas” de aula não há como se instigar muito a criticidade e o direito à discordância das alunas; visto que o docente corre o risco de perder sua lotação na unidade prisional e a aluna ser suspensa das aulas.

Onofre (2007, p. 01), assim se coloca sobre o ambiente escolar na prisão:

O princípio fundamental da educação escolar, que é por essência transformador, aponta o tempo-espaço da escola como possibilidade enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão, pela ordem e disciplina, visando adaptar o indivíduo ao cárcere, aponta para um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos.

Sobre a determinação de ações mecânicas para os encarcerados, há uma imagem forte e que ainda não desfocou na memória da autora desta pesquisa: quando por um ato de indisciplina de uma das alunas no ambiente interno da prisão, todas as alunas foram condicionadas a entrarem na aula, durante uma oficina de leitura, com as mãos para trás, em fila e cabeças baixas. Durante a aula, nesse dia, não houve falas como de costume e nem pedidos para irem ao banheiro. Também nesse dia a fiscalização foi redobrada e os olhares dos agentes responsáveis em conduzi-las para a aula eram de reprovação e de jeito bastante sério. Findou-se a aula, na ocasião, de forma frustrante e triste. Com isso, comprovamos que, em alguns momentos, o diálogo entre presidiárias e funcionários do sistema prisional para a minimização de conflitos nem sempre é exercitado a contento, pois pressão e repressão são os elementos que imperam no contexto de aulas no cárcere. Com isso há uma indagação que mexe com os profissionais da educação nas prisões: “Para a pessoa privada da sua liberdade, a educação mantém a sua essência de direito ou já se confunde com uma perspectiva punitiva ou correcional?” (TIMOTHY, 2010, p.23).

Compreendemos ser a garantia da educação um direito humano fundamental que independe a quem será ofertado; se ao cidadão livre ou ao cidadão privado de liberdade. Para isso, encontramos o respaldo na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, no artigo 26, que a educação é garantida como um direito:

- 1) **Toda pessoa** (grifo nosso) tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
- 2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Esse direito de todos à educação foi reforçado, em 1966, pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que, no artigo 13º, garante:

Os Estados signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada até o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, desse modo, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais,

étnicos e religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

E, concernente à especificidade da população prisional, as Nações Unidas, através do documento Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais (princípio 6). Neste mesmo documento, parágrafo 77, lemos:

- 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
- 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, em 1997, com a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFITEA, o direito dos detentos à aprendizagem é assegurado no parágrafo 47º do tema 8:

- 1) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- 2) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- 3) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

Então, com base nos documentos supracitados, a educação é um direito estendido a todos os cidadãos. O que não é visto, infelizmente, na nossa realidade, é uma oferta com qualidade implementada dia a dia, principalmente nos espaços de reclusão onde o índice populacional é imenso e a noção de aprender para um futuro promissor, para o reeducando, equivale a ir para a sala de aula apenas para ocupar seu horário, atenuar a pena ou, em poucos casos, ter esperança de uma reintegração social menos traumática e com mais oportunidades. Para Timothy (2010, p. 31):

A educação no sistema prisional não depende somente dos educandos e educadores, mas também de um conjunto de atores que inclui diretores, agentes penitenciários e outros operadores da execução penal que têm um

potencial grande de interferência - para o bem ou para o mal - no processo educativo. Por último, um processo educativo que não seja de mão dupla está destinado ao fracasso: da mesma forma que uma pessoa privada de liberdade deve apostar no seu potencial humano, sem a capacidade da sociedade civil de acreditar nesse potencial e aceitar de volta as que cumpriram a sua pena, a possibilidade do aumento do ciclo do crime e violência permanece.

2.3.3 Sujeito, Língua e Discurso

A partir do discurso, constatamos que a língua não é transparente, ela tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria (ORLANDI, 2013). Assim, a língua é considerada a materialidade específica do discurso.

Para a AD, o histórico e o social são indissociáveis em referência ao conceito de língua. Nessa concepção, a língua mantém relação à exterioridade e é concebida como algo material que produz sentidos, levando em consideração o ideológico e o histórico. Dessa forma, a língua é constitutiva na composição do discurso a partir da sua condição de materialidade.

Maria Cristina L. Ferreira (2005, p. 17) nos diz que:

A língua da AD é a materialidade específica do discurso, é (...) aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição, do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.

O princípio básico da noção de sujeito para a AD francesa, presente na obra de Pêcheux *Semântica e Discurso* (1975), é o de que não há discurso sem sujeito e não existe sujeito sem ideologia. É pela ideologia que o indivíduo é interpelado em sujeito. O sujeito, na concepção pecheuxtiniana, é constituído considerando o sócio histórico e o ideológico como elementos constitutivos. A noção de sujeito, na AD, abrange não o sujeito empírico; o indivíduo, mas reconhece o sujeito que detém as marcas do social, do histórico e do ideológico e que possui a ilusão de ser a fonte do sentido.

O sujeito sempre irá falar de um determinado lugar social, sendo afetado por diferentes relações de poder, e que constituirá seu discurso. É na relação com o outro que o sujeito se constitui.

Logo se constata que a teoria da AD francesa atua na defesa de que o sujeito é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. Disso, abstraímos que:

A fundação da AD, então, é marcada pela presença de um sujeito que deixa de ser o centro e a origem do seu dizer, passando a uma categoria que funciona como efeito produzido pela ideologia no discurso. A partir dessa premissa,

tomamos o discurso como produção de um sujeito dotado de inconsciente e determinado pela exterioridade (...) (PETRI, 2004, p. 71).

A língua, para Orlandi (2005, p.11), é relativamente autônoma e é considerada, nos estudos da AD, a condição necessária para que seja possível o discurso. É a língua, nos estudos discursivos, o lugar material onde os efeitos de sentidos são produzidos. Está sujeita a falhas, a deslizos e a ambiguidades.

Diferentemente de Saussure, Pêcheux defendia que o discurso seria o objeto de estudo das Ciências da Linguagem e não a língua:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 1990, p. 51).

Ao discorrermos sobre o discurso, há de se levar em consideração a exterioridade como elemento fundamental e constitutivo; no qual não apenas os componentes linguísticos integram o processo de funcionamento que leva a efeitos de sentidos, mas que “a relação língua/discurso não é, pois, apenas instrumental, mas constitutiva e historicamente determinada, entre o sistema, relativamente autônomo, e o processo, historicamente determinado” (FERREIRA, 1996, p. 49). Nesse sentido e consoante Pêcheux, (1990, p. 81), o discurso é considerado como “efeito de sentidos” entre interlocutores, no qual as condições de produção são cruciais na análise do objeto linguístico, considerado, sob o viés dos estudos do discurso, como objeto discursivo.

A partir de Pêcheux, a língua passou a ser analisada numa perspectiva histórica e social e ao considerar a Linguística como teoria dos processos de enunciação, Pêcheux tenta relacionar ideologia, discurso e subjetividade, atentando para a constituição do sujeito através da interpelação ideológica. É na Análise de Discurso que Pêcheux externa as relações entre sujeito, linguagem e história e cria uma nova teoria com um novo objeto: o discurso.

Pêcheux, trouxe contribuições fundamentais para a formação da AD, ao considerar o discurso como um acontecimento histórico e social e conceber a linguagem não como uma unidade significativa, mas como efeito de sentido entre os interlocutores.

Disso, podemos extrair o que Orlandi (2015, p. 17) tão bem sintetiza:

Assim para a Análise de Discurso:

a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);

a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.

É com a análise do discurso, portanto, que se busca compreender a língua produzindo sentido e concebe-se a linguagem como uma ponte necessária entre o homem e a realidade social. Já que, etimologicamente, a palavra discurso remete-nos à noção de curso; movimento; percurso, a definição bem apropriada para discurso é: “(..) palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2015, p. 13).

2.3.4 Gestos de Leitura e Gestos de Interpretação

Sabendo-se que a Análise do Discurso não é uma ciência exata, mas sim, uma ciência de interpretação e que, por isso, o sentido não é exato. (ORLANDI, 2013), propomos nesta seção, analisar o real da interpretação (Pêcheux, 1990): o que não é demonstrado, mas é mostrado nas produções discursivas escritas das reeducandas.

Nessa perspectiva, a de materialidade de sentidos, é que lançamos nossos gestos de interpretação; gestos estes, cuja materialidade está por historicidade e memória (ORLANDI, 2013).

Não é intenção da AD procurar um sentido verdadeiro e único para a interpretação, mas sim, o de construir um dispositivo de interpretação que relacione o dito com o não dito, o que o sujeito diz em uns lugares diferentes, os modos de dizer. E, dessa forma, procurar ouvir, nos ditos e não ditos do sujeito, o que de fato constitui os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015).

Falar em interpretação, remete-nos a um direcionamento a múltiplas análises de um mesmo material que, possivelmente, ocasionarão diversos debates intelectuais para a construção do conhecimento discursivo. É um processo dinâmico. Sobre isso, Orlandi (2013, p.01) afirma que:

Ao contrário das ciências positivistas, a diferença de resultados resulta do

fato de que, se a teoria e o método, assim como o objeto da análise de discurso, formam um corpo estabelecido, têm suas constantes, no entanto, na construção do dispositivo analítico (1989), a questão posta pelo pesquisador, a maneira como ele considera seu material, construindo o objeto de sua análise, seus objetivos e seu campo teórico, onde se dará a interpretação dos resultados de sua compreensão, podem trazer contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação. A interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão.

Com isso, variadas são as possibilidades de compreensão dos processos discursivos de uma mesma materialidade. Face aos textos produzidos por alunas encarceradas, nosso objetivo não é tentar interpretar cada carta pessoal; mas sim compreender seu modo de significar e o processo discursivo envolto em cada produção.

É no trabalho da interpretação que podemos ver os efeitos da ideologia em funcionamento; visto que a questão da interpretação é inseparável da ideologia (ORLANDI, 1996). Neste estudo, tentaremos aprofundar esta reflexão, observando as ações de leituras e interpretações que envolveram todos os momentos pedagógicos planejados para a pesquisa e também registrar como a “A AD nos ensina a ver o ensino como prática política e a linguagem como materialidade significante opaca, equívoca e incompleta” (FERREIRA, 2013).

O evento que ativou o interesse pela produção do gênero discursivo carta pessoal foi quando, em meio a uma aula de língua portuguesa com o gênero crônica, uma aluna olhava muito para o corredor para ver se, em uma fresta ínfima, um grupo de reeducandos passava para trabalhar em uma plantação em frente ao espaço de aulas. Diante da indagação da professora, a aluna mostrou duas cartas de amor que ela estava escrevendo para seu namorado que também estava na condição de presidiário. Com isso, toda a turma mostrou-se solidária à amiga e também bastante interessadas em expressarem seus maiores sentimentos através de cartas pessoais. Unindo a necessidade e reivindicação da turma ao que já estava sendo delineado, entre pesquisadora e orientadora, para a proposta de intervenção pedagógica, foi iniciado o processo de planejamento para a análise do posicionamento das alunas como sujeito que escreve para si mesmo jovem e como sujeito que escreve para um filho.

Dessa forma, para esta pesquisa, foram propostas atividades prévias de leitura de variados gêneros textuais e discursivos com a temática sobre o amor como forma de promover a autoria nos gestos de leitura das alunas, tais como: letras de músicas, trechos de livros literários, cartas pessoais, crônicas e versos da literatura de cordel.

Um dos textos levados para a sala de aula a fim de que as alunas pudessem externar, via discursos orais, seus gestos de leitura foi a letra da canção A Carta de Erasmo Carlos com participação especial do cantor Renato Russo:

A Carta

Erasmo Carlos

amar.

Escrevo-te estas mal traçadas linhas meu amor
 Porque veio a saudade visitar meu coração
 Espero que desculpes os meus erros por favor
 Nas frases desta carta que é uma prova de afeição.
 Talvez tu não a leias, mas quem sabe até darás
 Resposta imediata me chamando de "Meu Bem"
 Porém o que me importa é confessar-te uma vez mais
 Não sei amar na vida mais ninguém.
 Tanto tempo faz, que li no teu olhar
 A vida cor-de-rosa que eu sonhava
 E guardo a impressão de que já vi passar um ano sem te ver, um ano sem te
 Ao me apaixonar por ti não reparei que tu tivesses só entusiasmo
 E para terminar, amor assinarei do sempre, sempre teu...
 Tanto tempo faz, que li no teu olhar A vida cor-de-rosa que eu sonhava E
 guardo a impressão de que já vi passar um ano...

Retomando a questão da polissemia de sentidos que uma mesma materialidade pode ser produzida por leitor(es), a letra da música ativou, em duas alunas, interpretações diferentes quando convidadas a refletirem sobre os sentidos produzidos pelo texto de uma forma geral, como percebemos nas Sequências Discursivas (SD) verbais a seguir:

SD1:

Ahhh, professora, que fofo! Isso é que é amor. Eu quero um desse pra mim. Ele faz tudo por ela.

SD2:

Oxe, eu, eim? A mulher não vai nem ler a carta e o homem fica todo besta. Deus me livre ninguém pegar no meu pé desse jeito. Tô fora!

A descrição dos discursos acima reforça o que nos diz Orlandi (2012, p.49) sobre a leitura:

Na perspectiva da análise de discurso, que é a que estou assumindo em relação à leitura, (...) não encara o texto apenas como produto, mas procura

observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico

Esta autora também nos ensina que são componentes das condições de produção da leitura: sujeitos autor e leitor, ideologia, diferentes tipos de discurso, distinção entre leitura parafrásica e polissêmica e todos esses elementos relacionados às histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor (ORLANDI, 2012, p.49).

Com todo o exposto, vemos que no processo da leitura, considera-se não só o que está posto; dito, mas também, o que está implícito. Que os sentidos de um texto são produzidos por um sujeito leitor de forma a considerar sua posição, sua história e ideologia. Ser leitor, portanto é constituir um texto significativamente, atribuindo um sentido, mas que poderia ser outro.

Então, até aqui, nossas reflexões, no âmbito discursivo, defendem um fazer pedagógico, no ensino da língua, que seja norteado pela compreensão de que o aluno ao ler e ao escrever é um sujeito partícipe de um efeito ideológico discursivo que forma o texto e que, não há mais espaço, nas nossas escolas, para ignorar que os alunos convivem com diferentes discursos e que a leitura deve ir além de meras decodificações; deve-se chegar à compreensão; à ação de significar.

2.4 A Concepção de Gênero no Processo da Escrita

O ato de produzir conhecimentos sobre qualquer área, no ambiente escolar, requer embasamento teórico para que, aliados, teoria e prática, a aprendizagem seja um processo coerente e alcance êxito. Foi com Mikhail Bakhtin, a partir de 1972, que os estudos da linguagem e sua relação com a história, a cultura e a sociedade referenciaram o trabalho de outros pesquisadores e sob a ótica de que a relação entre linguagem e sociedade são indissociáveis, o autor denomina as formas relativamente estáveis de enunciados como gêneros discursivos. Somando-se a esse conhecimento, Lopes-Rossi (2002) possibilita-nos o entendimento de que características discursivas são as condições de produção e circulação de um gênero na sociedade.

Mikhail Bakhtin (1997, p. 290) esclarece sobre o uso da língua nas atividades humanas que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Sobre essa ideia, o ensino de línguas pautado na teoria de gêneros textuais permite-nos ratificar que não há como a comunicação verbal acontecer sem ser por intermédio de algum gênero (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Iniciaremos nosso discorrer sobre a importância do ensino da língua portuguesa através de gêneros textuais com a citação de um dos maiores representantes, no Brasil, sobre o assunto, Luiz Antônio Marcuschi:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Apesar da difusão atual dos estudos sobre gêneros textuais, eles surgiram no ocidente desde a Antiguidade greco-latina de acordo com os estudos da retórica clássica como diz Silveira (2005, p. 47-48): “a retórica constitui o mais antigo estudo sobre os usos do discurso, verificando-se já, no chamado sistema retórico, a preocupação explícita com os gêneros na atividade discursiva”. O termo “gênero” era associado à noção de gêneros literários desde Platão, perpassando por Aristóteles, Horácio e Quintiliano até o início do século XX e, hoje, não mais vinculado apenas à literatura (Marcuschi, 2008,p.147) mas sim como “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. (SWALES 1990, p. 33 *Apud* MARCUSCHI 2008, p. 147).

Ao pensarmos em comunicação, reportamo-nos aos gêneros textuais no contexto teórico de que a língua é um exercício social, histórico e cognitivo. Dessa

forma, vamos ao encontro das ideias de Bakhtin (1997), Bronckart (1999) e dos demais estudiosos que concebem a língua, não na sua estrutura formal, mas sim em seus aspectos discursivos e enunciativos. Daí resulta o pensamento de Marcuschi: “É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações socio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (Marcuschi, 2010, p. 23). Com isto, a postura teórica adotada neste trabalho, quanto aos gêneros textuais, seguirá a linha dos autores mencionados que embasam seus estudos na compreensão sociointerativa da língua.

Para uma melhor clareza da caracterização dos gêneros, segue o quadro:

Quadro 4 – Quadro Sinótico

Gêneros Textuais
<ul style="list-style-type: none"> • Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades socio comunicativas; • Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; • Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; • Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletr�nica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Quadro adaptado (MARCUSCHI 2010)

No quadro, evidencia-se que os gêneros textuais correspondem aos textos que nos circundam diariamente, e que por isso, não se pode separar gênero discursivo de

envolvimento social.

No Brasil, a aplicabilidade dos estudos sobre gêneros textuais nos processos de ensino e de aprendizagem da língua nas escolas, tem alcançado fortalecimento e visibilidade desde o início do século XX com as orientações didático-pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997). Professores e alunos são beneficiados com o ensino e a aprendizagem dos gêneros pois, é através destes que as atividades discursivas tomam forma na sociedade e também “uma abordagem de gênero como atividade pode apoiar o crescimento dos estudantes como escritores e agentes efetivos, realizando coisas no mundo através de sua escrita” (BAZERMAN 2011, p. 09).

Mas, diante de tantos gêneros existentes, qual o ideal a ser ensinado em sala de aula? E na sala de aula de um presídio? Há gêneros mais adequados para a produção escrita? Questões desse tipo ativam nossa reflexão para a multiplicidade de gêneros e sua adequação à fala e/ou escrita. Marcuschi pontua que:

O que se nota é que há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem. Parece que produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida e mais conhecida é a que diz respeito à compreensão. As atividades relativas à compreensão são sempre em maior número. (Marcuschi, 2008, p.210)

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1998, p.24), a escola, quanto à escolha do gênero a ser estudado, deve:

Sem negar a importância dos textos que respondem exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Assim, os PCNs postulam que os gêneros textuais/discursivos a serem privilegiados na escola, devem ser os que são comumente utilizados no contexto da sala de aula e que, criticamente, favoreçam a criticidade e interlocução.

Associando a proposta do PCN à escolha do gênero discursivo carta pessoal, para esta pesquisa, convém ratificar a importância que esse gênero ocupa na rotina de uma aluna encarcerada. É, através da carta pessoal, que a comunicação entre os interlocutores nos espaços prisão-liberdade acontece.

Ao tratarmos o estudo dos gêneros textuais/discursivos na sala de aula, estabelecemos conexões entre texto, discurso, visão social e o uso da língua, cotidianamente, nas mais diversas formas. Finalizamos esta parte do trabalho, então, em concordância com Faria e Silva (2013, p. 64) quando registra:

A contribuição do pensamento de Bakhtin para os estudos do discurso reside em destacar que o sentido dos enunciados concretos constrói-se na relação entre materialidade sógnica e forças históricas e ideológicas, ou seja, entre o texto que se percebe pelos sentidos e as forças constitutivas das atividades humanas envolvidas nas interações dos interlocutores desses textos.

Logo, a mediação pedagógica quanto ao trabalho com o gênero discursivo carta pessoal é de extrema importância ao levarmos em consideração a esfera socio discursiva em que estão inseridas as alunas desta pesquisa.

CAPÍTULO III: A AÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Produzir Textos na Escola

Os alunos ao serem atraídos para a prática da escrita, precisam saber o que devem escrever, para quem será destinada a escrita e qual o melhor gênero para veicular seu texto. Para isso ler, escrever e reescrever são atividades que, na devida sequência, possibilitarão um resultado bastante positivo quanto ao processo de produção de textos.

Reportando-se à necessidade de desenvolver competências na escrita, Antunes (2007, p.12) assim se pronuncia:

À escola cabe inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas, exatamente para responder a elas. Hoje, ainda prevalece uma escola demasiadamente oralizada, centrada em explicações orais, destinadas, por vezes, a traduzirem as explicações escritas. Na verdade, ainda temos uma escola em que se escreve pouco; uma escola que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas. O resultado é que o acesso do aluno ao saber teórico, ao conhecimento, se faz, sempre, pela intermediação do oral.

Há muito que impera, na prática docente da nossa língua, uma busca por um resultado de bons textos produzidos pelos alunos através, apenas, do ensino dos tipos textuais: narração, descrição e dissertação. Ledo engano será continuar nesse intento por proficiência no desenvolvimento da competência escrita, ignorando a real necessidade de quem vai escrever e sua prática social. A utilização de palavras que exprimem ideias, organizadas ou não, confinadas em três moldes de escrita contribuem, certamente, para o fracasso das aulas de língua portuguesa e, com isso, a proficiência escrita dos alunos não acontece.

Atentar para o uso da língua nas mais diferentes situações da vida dos alunos não pode ser ignorada pelo docente que almeja êxito na formação de autores. Discursos são produzidos, a todo momento, com diferentes fins e, por isso, não faz sentido deter-se apenas em questões de ordem da gramática, mas sim levar em consideração o ensino reflexivo de todas as especificidades que permeiam a vida social do educando.

Ensinar a produzir textos é mostrar ao que aluno irá escrever que, dependendo da situação comunicativa, há um sentido específico para aquela escrita e, após a identificação da função do seu texto, o aluno entenderá o porquê do ato de escrever.

Concordamos com Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 56) quando afirmam:

Uma boa atividade de escrita não pode prescindir de uma atividade de preparação que a anteceda. Estamos falando, entre outras possibilidades, da leitura. Antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, sua funcionalidade, suas características constitutivas etc. Uma forma adequada de mostrar isso ao aluno é através da leitura e análise de textos.

As competências de leitura de escrita e leitura precisam ser trabalhadas juntas embasadas em um ensino que não reproduza orientações incoerentes e vagas do tipo “leia” e agora “escreva”; precisamos ensinar o aluno a ler no nível da compreensão⁶ (ORLANDI 2015, p. 24) e ensinar ao aluno a escrever, sabendo bem a função social da sua escrita, para quem se destinará seu texto e como circulará socialmente.

Atualmente, em Alagoas, com base no referencial curricular para o ensino da Língua Portuguesa, espera-se que o aluno concluinte do ensino fundamental apresente determinadas competências que compõem os Direitos de Aprendizagem no quadro descritivo elaborado por uma equipe da SEDUC/AL. Vejamos as atitudes, competências e habilidades esperadas para um aluno no final do 9º ano:

Quadro 5 – Direitos de Aprendizagem / Área: Linguagens – 9º ano

ATITUDES
Autonomia, solidariedade e criatividade em situações de convívio e aprendizagem.
Conduta compatível, na realização de atividades da área, com as normas e regras de convivência combinadas.
Disponibilidade para assumir, de forma mais diversa e plural, as interfaces dos diferentes dos conhecimentos afetos à área.
Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios cognitivos, afetivos e psicomotores, bem como situações-problemas relacionadas às aprendizagens, valorizando a convivência social inclusiva.
Interesse e disposição para aprender, valorizando a cooperação no contexto de práticas pedagógicas.
Empenho em utilizar o pensamento lógico e a capacidade de análise crítica para a resolução de problemas presentes na realidade incorporando a experiência escolar

⁶ Orlandi, no livro *Análise de Discurso - Princípios e Procedimentos* - distingue os termos: inteligibilidade, interpretação e compreensão. Explica que compreender equivale a “saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar “outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” (Orlandi, 2015, p. 24)

como recurso significativo para as vivências cotidianas.

Respeito à liberdade e direitos próprios e do outro, utilizando o diálogo como forma de mediação de conflitos coletivamente.

Reconhecimento e valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade.

Empenho em utilizar diferentes linguagens para atender a diferentes intenções e situações de comunicação.

Responsabilidade na utilização de recursos tecnológicos tendo ciência das implicações do seu uso.

Proficiência nas diferentes linguagens.

Reconhecimento e utilização de valores éticos nas situações de interação e comunicação através das linguagens.

Manifestação de identidade através dos modos e meios de expressão e comunicação.

Compreensão da arte como forma de pensamento de mundo e sobre o mundo; utilizar as linguagens artísticas como formas de compreensão e contextualização da cultura local e nacional a partir de um ponto de vista universal.

COMPETÊNCIAS

Perceber, nas múltiplas linguagens, com suas especificidades, os aspectos socioculturais constitutivos do processo educativo.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e, de inserção social, para agir com perseverança na construção de conhecimento e no exercício da cidadania.

Compreender e interagir em práticas discursivas orais e escritas.

Compreender a relação entre a arte e a leitura como forma integradora de comunicação entre as culturas.

Valorizar a linguagem em diferentes grupos.

HABILIDADES

Utilizar as possibilidades de construção de sentidos das diferentes linguagens.

Produzir textos verbais e não verbais, combinando diferentes modos de expressão, inclusive os que circulam em ambientes digitais.

Identificar as características linguísticas, paralinguísticas e corporais dos diferentes gêneros orais e escritos de maneira ampla e crítica.

Utilizar as diferentes linguagens para desenvolvimento do jogo argumentativo.

Analisar criticamente os discursos e suas implicações sociais.

Comparar as relações estéticas e linguísticas de textos variados.

Fonte: Autora da pesquisa

Infelizmente, conforme os últimos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB - quanto ao nível de leitura e interpretação (Português) na rede estadual de educação de Alagoas, 53% dos alunos avaliados estão no nível básico que equivale pouco aprendizado; 30% correspondem aos que estão no nível proficiente e que detêm o aprendizado esperado e apenas 11% estão no nível mais avançado. Apesar dos dados mostrarem um avanço de 10% desde a última avaliação, em 2015, percebemos que mais da metade dos alunos não correspondem à aprendizagem esperada. Os dados também revelam que Alagoas ocupa o penúltimo lugar no ranking dos estados brasileiros com relação aos anos finais do ensino fundamental⁷.

Construir um melhor ensino de língua materna no nosso país é uma tarefa para todos nós professores da língua portuguesa. As comuns expressões de que “eles não sabem/querem escrever” e “não sabem/querem ler” precisam ser substituídos por resultados positivos de ações bem planejadas com foco em uma real aprendizagem. Precisa-se parar de reproduzir ações pedagógicas que em nada mais se harmonizam com o mundo moderno e tecnológico no qual todos estamos inseridos. Urge a

⁷ Dados disponíveis no endereço eletrônico do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: ideb.inep.gov.br

necessidade de contribuirmos para que os alunos compreendam e pratiquem o que aprendem nas aulas. E sobre essa aprendizagem significativa, Ferrarezi e Carvalho (2015, p.218) nos orientam: “Ensinar a escrever bem no dia de hoje é uma forma de contribuir com uma vida melhor dessas pessoas num futuro muito próximo. Uma escola que pensa nisso e que se preocupa com suas responsabilidades atua decisivamente nessa direção”.

3.2 Sequência Didática proposta por Lopes-Rossi

Pensar em mudança no ensino da língua portuguesa quanto aos modelos tradicionais pressupõe criteriosa reflexão sobre os reais objetivos que se quer alcançar e também nos remete à necessidade de implantarmos e implementarmos ações pedagógicas que otimizem a aprendizagem, associando-a à prática social do aluno. É sabido que muito já temos avançado na prática docente ao fundamentarmos nossas aulas sobre os estudos bakhtinianos da teoria dos gêneros (2011); teoria esta que já vem sendo bem difundida desde o ano de 1998 pelos PCNs. Convém, portanto que o ensino da nossa língua esteja, cada vez mais, aliado às necessidades sociais do indivíduo. Para isso, a abordagem discursiva e contextualizada viabiliza uma aprendizagem significativa a partir de situações concretas de funcionamento da língua(gem).

É sobre esse ensinar-aprender com sentido que Gadotti (2003, p.8) registra:

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice. “O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez”.

É a partir de novas concepções de ensino; de estudos embasados em práticas exitosas e de vinculação a novas perspectivas teóricas que o professor pode ir melhorando sua função mediadora nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, vêm-se ampliando estudos e práticas concernentes à adesão de sequências didáticas como procedimentos metodológicos que facilitam a *práxis* docente. A proposta da sequência didática consiste na sistematização de módulos, cujo objetivo central é elaborar variadas atividades interligadas e harmonizadas a partir dos gêneros

discursivos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para esta pesquisa, nos firmamos na abordagem proposta por Lopes-Rossi (2011) que propõe o trabalho com sequências didáticas através de projetos de leitura e produção textual com ênfase na produção concreta; bem como na divulgação nos meios de circulação do gênero em estudo.

Lopes-Rossi socializa projetos pedagógicos desenvolvidos por professores das redes pública e privada nos variados níveis de ensino e cidades brasileiras. Há, nessa proposta, a indicação do trabalho com gêneros discursivos para o ensino da língua portuguesa a partir de três módulos, assim esquematizados:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR LOPES-ROSSI:

MÓDULOS DIDÁTICOS:

1. Leitura objetivando a apropriação das características básicas do gênero.
2. Produção escrita do gênero.
3. Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:

Ações/Módulo 1: Leitura e discussões de vários exemplos do gênero selecionado, objetivando o conhecimento de suas características, discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais).

Ações/Módulo 2: Planejamento da produção, coleta de informações, produção da primeira versão, revisão do texto, produção da segunda versão, revisão do texto e produção final.

Ações/Módulo 3: Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula, de acordo com as características de circulação do gênero.

Para o primeiro módulo, Lopes-Rossi (2011) propõe o objetivo maior que é o estudo detalhado e compreensão das condições de produção e circulação do gênero. Neste módulo, o aluno é convidado a, através das atividades, conhecer, refletir, discutir e indagar sobre o gênero selecionado e, conseqüentemente, obterá informações que o auxiliarão nas inferências, no conhecimento maior sobre as características sociais e

históricas do gênero e a importância deste em sua prática social. Para o êxito desse primeiro módulo, convém que o aluno tenha a cesso a variados textos, categorizados em diversos gêneros que o leve a refletir sobre a importância de determinada produção textual para cada situação de comunicação.

3.3 Procedimentos Metodológicos

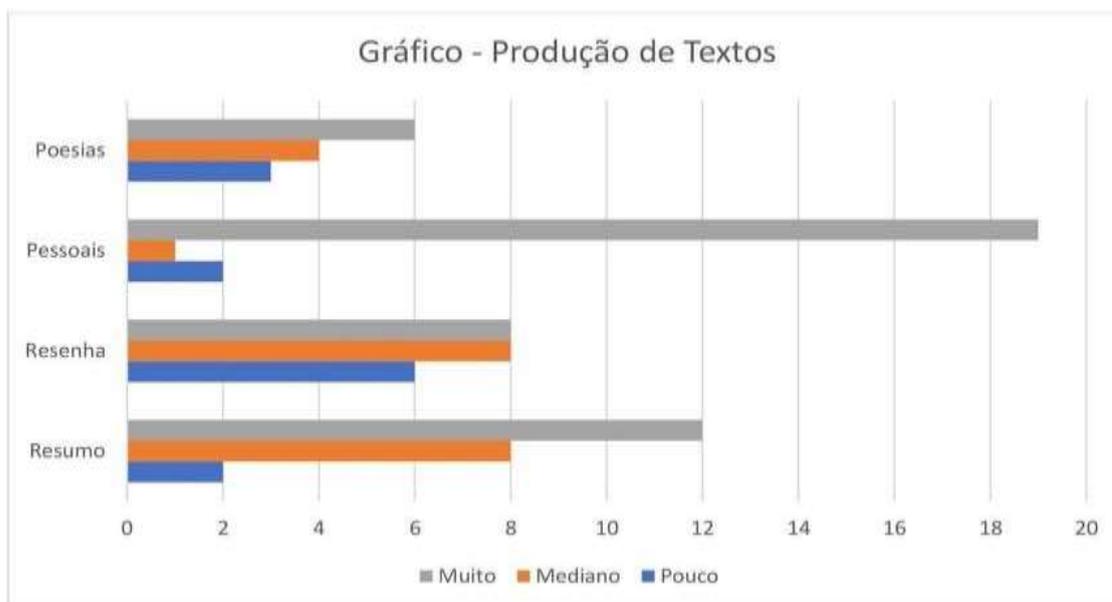
As materialidades discursivas, recortadas, para esta pesquisa, serão apresentadas e analisadas nesta seção com o objetivo de mostrar as relações estabelecidas entre sujeito, língua e discurso na ação de produzir textos nas aulas de Língua Portuguesa e como a aplicação da teoria Análise de Discurso Francesa contribui com a prática do professor ao constituir-se como importante elemento para identificação dos sujeitos, através dos seus discursos, e assim planejar aulas com textos e recursos que despertem interesse nas aulas.

A pesquisa iniciou-se após várias aulas de Língua Portuguesa no sistema prisional e, sob a permissão da Direção Geral de Ensino da escola responsável pela oferta de ensino para os reeducandos. As reeducandas consentiram, apoiaram e expressaram o desejo de poderem assistir a defesa desta dissertação.

A turma multisseriada feminina da EJA foi escolhida pelo fato de ser a única turma que a pesquisadora estava atuando em sala de aula, no presídio, e as outras horas estavam direcionadas ao trabalho de coordenação pedagógica. Todas as alunas reeducandas estavam cientes da pesquisa, que a participação era voluntária e que a identidade de cada uma seria preservada.

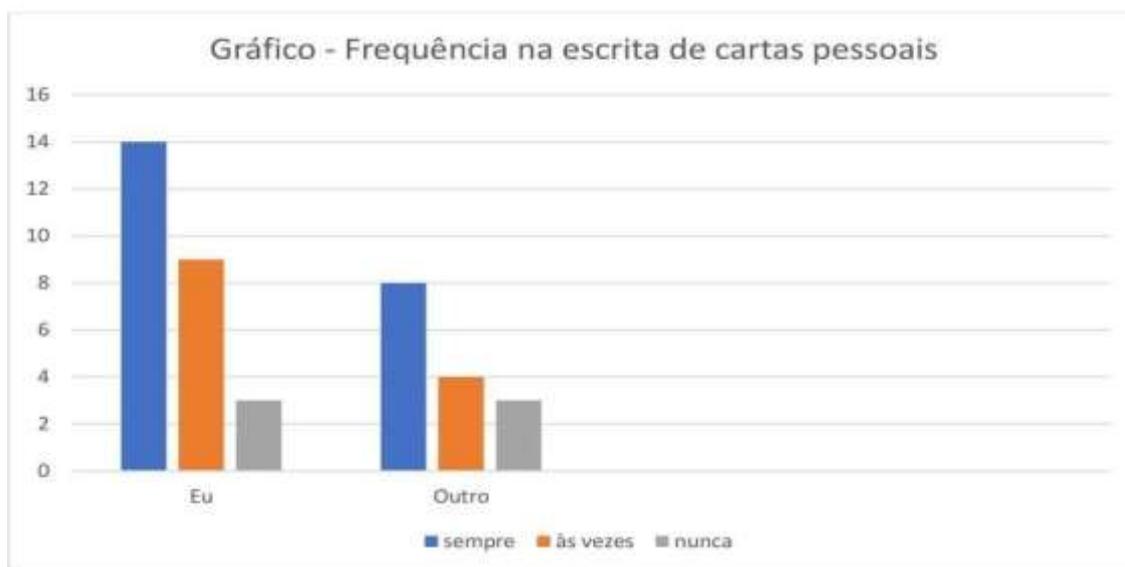
As atividades iniciais de diagnóstico para o planejamento didático-pedagógico da proposta de intervenção foram aplicadas em dois momentos de aula: duas horas-aulas de sessenta minutos. A escolha do instrumento para a coleta de dados inicial para os estudos foi devido ao fato de que as normas de convívio entre professor e aluno, nas aulas da prisão, não são favoráveis para todo tipo de método; a exemplo, a entrevista. Com isto, foram utilizados os instrumentos de observação assistemática com observação participante através de fichas de apontamentos e a outra técnica utilizada foi o formulário elaborado pela pesquisadora e preenchido conforme questionamentos orais em meio a outras atividades em sala de aula.

Gráfico 1 - Gêneros textuais que mais gostam de ler



Fonte: Autora da pesquisa

Gráfico 2 - Constância da escrita de cartas



Fonte: Autora da pesquisa

Para a sistematização dos dados obtidos através da pesquisa para a elaboração do primeiro gráfico, foram entrevistadas vinte e duas reeducandas dentre trinta que estavam na aula. Oito não quiseram responder. Quanto ao segundo gráfico, de trinta e oito alunas reeducandas que estavam na sala, todas responderam.

A partir desse levantamento inicial, já se pôde inferir que a leitura de textos de cunho pessoal, tais como biografias, memórias, testemunhos, cartas de amor e cartas

peçoais consiste na área de maior interesse das alunas pesquisadas. Os gêneros textuais resenha e resumo, apesar de serem os exigidos para a apreciação do juiz e, conseqüentemente, para a remição da pena não se configura entre os mais atrativos para as reeducandas.

Já no campo da produção de cartas peçoais escritas por elas (Eu) ou solicitada para que alguma companheira de cela escreva (Outro), quatorze reeducandas afirmam redigirem com bastante frequência cartas peçoais. Aproximar-se dos entes queridos, através das cartas peçoais, faz parte de um dos momentos mais apreciados pelas reeducandas; porém, infelizmente, algumas utilizam as folhas de papéis (seis por mês) que recebem para fazerem rolinhos e fumarem.

Intervir, pedagogicamente, para o aprimoramento das competências de leitura das reeducandas da unidade não foi difícil nesta pesquisa, visto que, existiu, no geral, uma grande vontade de aprender; de compartilhar discursos, de escrever; de ler.

Como, a maioria das alunas reeducandas deste estudo que frequentam as aulas de Língua Portuguesa também exercem algum ofício remunerado, dentro da prisão, a fim, também, de remirem dias de pena, os dias de algumas estão começando a serem preenchidos por atividades que podem lhes conceder uma vida pós-prisão diferente da que estavam acostumadas. Não é raro ouvirmos depoimentos, durante as aulas, do sonho que elas alimentam de serem profissionais com o que estão aprendendo no sistema penitenciário; quer seja através de projetos educacionais, quer seja através dos convênios, firmados pela Secretaria de Ressocialização, com outras instituições que visam a empregabilidade do indivíduo recluso, pois como bem afirma Timothy (2018, p.16), prefaciando o livro vidas aprisionadas: “ Vale lembrar que a educação e o trabalho são considerados dois dos pilares principais de qualquer proposta de ressocialização.”.

Face a isso, a presença dos livros e a oportunidade de escreverem e reescreverem textos de sua autoria, acionam, nas reeducandas, o desejo de conhecerem histórias, de falarem sobre as obras lidas e escreverem sua compreensão. Todo esse processo requer do professor, o uso de estratégias planejadas para que a motivação para aprender e aperfeiçoamento dos conhecimentos já existentes sejam propulsores na vida escolar na prisão.

Nesta turma multisseriada de EJA, deparamo-nos com diferentes níveis de aprendizagem; porém toda a turma com saberes específicos e experienciados que, somados, constroem um percurso de aprendizagem envolvente, apesar das muitas

dificuldades existentes nas salas de aula da prisão que não diferem muito da situação caótica da maioria das escolas públicas do nosso país.

Apesar da relevância da troca de conhecimentos entre as alunas, o saber ler e o saber escrever são pilares básicos para a boa (con)vivência do indivíduo na prisão. Isso é reforçado por Onofre (2015, p.21) quando enfatiza que:

Ler e escrever na prisão é fundamental, pois não ter essas qualidades implica dependência do companheiro. É com esses conhecimentos que os detentos podem escrever e ler cartas, bilhetes e acompanhar o desenrolar de seus processos criminais, e isso significa ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede, deve.

Essas reeducandas, imersas em atividades que lhe despertem o desejo de ler e escrever mais, vibram com os momentos de ensino onde são lidos poemas; são recitados cordéis, são ouvidas canções, onde são lidos livros e escritas suas reflexões e sonhos. Enxergam-se produtivas e inteligentes nessa rica aproximação com a Língua Portuguesa.

Nesse contexto, aperfeiçoar a leitura e a escrita das reeducandas tornou-se uma missão pedagógica atrativa para a pesquisadora, pois em um espaço, socialmente diferenciado e excluído, toda oferta de ensino aceita com motivação, é um mérito inesquecível para qualquer educador.

Poder possibilitar um contato dessas alunas com a simplicidade e também com a imponência da Língua Portuguesa, em diferentes situações comunicativas, transformam o professor em um agente mediador que inova, cria, oportuniza, motiva e motiva-se em cada aula dada.

Em suma, debruçar-se em pesquisas sobre a questão da educação nas prisões, especificamente no ensino da língua portuguesa na perspectiva discursiva, constitui-se em mais uma ação necessária para que haja oferta com qualidade de educação para pessoas já tão sofridas por seus erros e/ou injustiçadas pela sociedade que os repelem como “refugos humanos” (BAUMAN, p. 21 *APUD* TIMOTHY 2018). Essa necessidade é urgente, pois como afirma Onofre (2011, p. 268):

Nesse cenário complexo, entrelaçado por contradições, semelhanças, convergências e contemporaneidades, os educadores preocupados com a inclusão social, mais do que nunca, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, devem colocar o foco de seus estudos num fenômeno particular, em que as ações não podem mais ser adiadas, especificamente no caso brasileiro: a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar nos espaços de privação de liberdade, como garantia de

possibilidade de resgate de vida digna ao cidadão aprisionado.

Os docentes, comprometidos em contribuir para a reinserção social do apenado através de sua prática educacional, precisam combater o “fracasso” da aprendizagem citado na fala de Onofre (2011, p.277):

(...) a educação escolar pode contribuir no processo de humanização, conscientização e formação do aprisionado, mas estas só acontecem por intermédio de um projeto educativo elaborado e desenvolvido intencionalmente, buscando a reeducação e reinserção à vida social quando em liberdade, pois o funcionamento da prisão, por possuir estratégias e astúcias próprias, acaba em muitos momentos assegurando a sua existência e o seu fracasso.

Por tudo isso, esta pesquisa propõe, até aqui, que o ensino da língua portuguesa esteja, fortemente, aliado às práticas educativas nas prisões na defesa de que a reintegração do indivíduo na sociedade seja, positivamente, possível.

3.3.1 Atividade de Diagnóstico da Produção Escrita

Identificar as dificuldades de produção escrita na turma não foi tarefa difícil, pois mesmo as alunas alfabetizadas e as que já tinham o costume de ler apresentavam dificuldades em organizar suas ideias em um texto coeso e bem estruturado de acordo com a gramática normativa e os estudos mais recentes sobre produção textual.

Comumente, após obras lidas, as alunas escreviam, aleatoriamente, reforçando a lacuna de conhecimentos sobre estratégias de escrita e sobre gêneros textuais. Escreviam, geralmente em monoblocos sem qualquer divisão de parágrafos; com recorrentes desvios ortográficos ou não conseguiam avançar na quantidade de linhas, pois algumas alunas achavam que produzir textos era muito difícil. Poucas se destacavam pela desenvoltura e fluidez no ato de escrever.

Sobre o ato de produzir textos na escola, dialogaremos com o que é proposto por Ferrarezi e Carvalho (2017). Esses autores são aliados na concepção de que escrita é competência e não um dom ou inspiração; que é algo artificial que só se aprende se for com embasamento em método correto para ser aplicado na sala de aula. Afirmam-nos que:

A produção de um texto não deve ser proposta como algo que o aluno já saiba ou já deveria saber. O professor, mesmo nas séries mais avançadas, deve dar-se ao trabalho de preparar os passos da escrita com seus alunos de forma a propiciar a melhor utilização possível das técnicas existentes. Mas sempre pensando que há aspectos gerais e aspectos específicos. (FERRAREZI e

CARVALHO, 2017, p. 39).

Como exercício prévio para identificação de dificuldades e planejamento para a intervenção, no campo linguístico, foi elaborada uma atividade com cinco questões organizadas a fim de obter respostas das alunas com relação a um tipo de sentimento. Seleccionamos, de vinte atividades, apenas três para comporem esta seção. A seleção foi baseada no objetivo de mostrar um pouco da diferença quanto ao nível linguístico em um mesmo grupo.

Figura 2 – Aluna 1

2. Agora que você escreveu as palavras na ordem alfabética, escolha uma das palavras e escreva um pouco sobre ela.

A palavra que eu escolhi foi: tristeza ✓

Eu escolhi esta palavra porque:

eu escolhi esta palavra porque estou muito sentindo sozinha e abandonada, e por mais que tenha alguém ali meu lado eu sinto só muito só

3. Sabemos que as palavras da primeira questão são substantivos que se referem a sentimentos. Na imagem abaixo, fala-se sobre qual sentimento? Você gostaria de falar um pouco sobre tal sentimento?

"Depois de algum tempo você aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você

Fonte: Autora da pesquisa

Figura 3 – Aluna 2

A palavra que eu escolhi foi: Saudade ^{porque} ✓

Eu escolhi esta palavra porque:

A saudade não é uma palavra feita porque nós que estamos presa sentimos muita saudade dos seus familiares, dos filhos da mãe, dos amigos em fim e quando você perde um pessoa que você ama que senti falta isso é saudade.

3. Sabemos que as palavras da primeira questão são substantivos que se referem a sentimentos. Na imagem abaixo, fala-se sobre qual sentimento? Você gostaria de falar um pouco sobre tal sentimento?

"Depois de algum tempo você aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você

Fonte: Autora da pesquisa

Figura 4 – Aluna 3

2. Agora que você escreveu as palavras na ordem alfabética, escolha uma das palavras e escreva um pouco sobre ela.

A palavra que eu escolhi foi: AMOR

Eu escolhi esta palavra porque:
porque a palavra amor significa muitas
coisas até amor e sem amada e sempre
sem cuidado e amor e sempre escuta o outro.

3. Sabemos que as palavras da primeira questão são substantivos que se referem a sentimentos. Na imagem abaixo, fala-se sobre qual sentimento? Você gostaria de falar um pouco sobre tal sentimento?

"Depois de algum tempo você aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a distância e o que importa não é o que você

Fonte: Autora da pesquisa

Constatam-se, nas figuras, problemas quanto à exposição coerente das ideias (figura 3), espaçamento entre letras/palavras (figura 1), ortografia (figuras 1 e 3).

Para o diagnóstico e eficaz intervenção pedagógica, foram analisadas atividades de leitura e de produções de textos orais e escritos e, a partir disso, as reflexões de LERNER (2007, p.17), a pesquisa começou a moldar-se:

Agora, para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores.

E:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2007, p.18)

Assim, foram iniciados os trabalhos para a pesquisa, com a separação das alunas por dois níveis de proficiência linguística:

GRUPO 1: Reeducandas que possuíam o grau básico de alfabetização; sem proficiência suficiente para compreensão de textos nos diversos gêneros discursivos.

GRUPO 2: Reeducandas que, alfabetizadas, já apresentavam um satisfatório

(ou quase) nível de proficiência nos campos da leitura e escrita.

Com o grupo 2, a pesquisa foi desenvolvida e o grupo 1 passou a ter oficinas de alfabetização e letramento.

3.3.2 Considerações acerca do Projeto de Produção Escrita do Gênero Discursivo Carta Pessoal

Mediar o ensino no cárcere tem suas especificidades que nem sempre vai a o encontro da *práxis* pedagógica utilizada nas escolas de ensino convencional. O contexto de privação de liberdade necessita de um olhar aprofundado voltado para a ausência de uma oferta satisfatória de ensino. Apesar da deficitária viabilização de uma educação a contento, muitos reeducandos gostam das aulas, querem estudar e esforçam-se para avançarem cada vez mais na escolarização.

O ócio, na rotina dos reeducandos que não trabalham, é atenuado pela oferta do estudo nos estabelecimentos prisionais. Quando há recursos humanos suficientes, as aulas acontecem. Nesses momentos, especialmente, nas aulas de língua portuguesa, a aprendizagem é almejada. Para minimizar a tristeza do cenário em que estão inseridos; para alcançarem remissão da pena através do estudo ou, esperançosamente, vislumbrarem uma melhor condição pós-prisão, os alunos presos frequentam as aulas e querem aprender mais; porém, esse interesse tem muito a ver com a condição psicológica do aluno no dia da aula.

Norteados pela hipótese de que o ensino do gênero carta pessoal, prática social comum nas unidades prisionais, ative maior interesse, pelos reeducandos, para a leitura e produção de textos; neste trabalho, serão registradas observações e descrições de uma sequência de atividades com enfoque no conhecimento e produção do gênero discursivo carta pessoal.

Considerando, então o ensino dos gêneros textuais como essencial para os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, a proposta da pesquisa, descrita aqui, pretende relatar um pouco da especificidade das aulas para privados de liberdade; discorrer sobre a importância do estudo dos gêneros discursivos para o interesse das reeducandas em produzir textos orais e escritos que beneficiem suas práticas dentro e fora da prisão e tratar, especificamente, da importância do estudo do gênero carta pessoal para pessoas no contexto de aprisionamento. Toda a proposta prática, será embasada nos estudos de sequência didática de Lopes-Rossi que propõe

projetos de leitura a partir de sequências didáticas.

AS “CELAS” DE AULA

Pensar em ações educativas nas prisões é defender uma política social que vise a reintegração humanizada do sujeito à sociedade e, para isso, os projetos de remição da pena através do estudo e da leitura e escrita exercem papel fundamental na ressocialização do educando preso, pois busca a reflexão e criticidade do indivíduo.

Não é tarefa das mais fáceis, o sujeito preso encontrar disposição diária para estudar diante da bruta realidade do cárcere; porém, nós educadores, podemos obter resultados positivos que contribuirão, certamente, para a (re)colocação profissional e social do reeducando. Convém planejamento e execução de atividades pedagógicas que representem sentidos práticos no uso real. Falando sobre a prisão, Silva (2009, p.142) explana:

Some-se a isso o fato de que o encarceramento fragiliza os laços familiares e comunitários; e quase não existem programas para auxiliar pessoas presas a enfrentar os desafios da reintegração social. Um dos resultados possíveis, ou ao menos o resultado que estamos colhendo no Brasil, é de que os reincidentes respondem por uma média de 60% da crescente população prisional do país. Em outras palavras, o fato é que as prisões são uma das maiores fontes de violência instaladas no Brasil, não importando quantas grades e muros construamos ao seu redor.

Diante deste cenário, não é compreensível que os educadores neguem mais ainda aos sujeitos aprisionados o direito de aprender; de refletir; de mudar e de transformar. É inadmissível pensarmos em educação apenas para atender aos alunos “regulares”; temos que ser agentes mediadores de conhecimentos para alunos na prisão. São alunos, independentemente do espaço físico em que se encontram. E, nós educadores, o somos em quaisquer espaços educativos. Os que estão à margem, precisam desse olhar. A sociedade precisa também.

No presídio feminino, cenário deste estudo, as aulas são na própria unidade carcerária; também, em duas salas de aula que são celas desativadas e hoje é um núcleo de atividades profissionais do SENAI e quando há palestras para todas juntas, é utilizado o espaço do centro ecumênico. Este último é um galpão que comporta um quantitativo bom de reeducandas, porém não é climatizado e o calor do ambiente compromete o desenvolvimento de qualquer ação mais demorada.

Ter a “cela” como espaço para o ensino é muito desafiador e quanto à

especificidade desse espaço, Leme (2007, p. 116) assim nos esclarece:

A sala - “cela de aula” – também é marcada por algumas características específicas e por características que não exclusivas das instituições penais. Por exemplo, a rotatividade dos alunos em sala de aula é muito grande, visto que eles são transferidos de presídios constantemente, por razões de segurança e disciplina e, em outras vezes, por progressão de regime, que poderá ser o regime semi-aberto

A sala - “cela de aula” – também é marcada por algumas características específicas e por características que não exclusivas das instituições penais. Por exemplo, a rotatividade dos alunos em sala de aula é muito grande, visto que eles são transferidos de presídios constantemente, por razões de segurança e disciplina e, em outras vezes, por progressão de regime, que poderá ser o regime semiaberto.

Em suma, para os docentes, ensinar em “celas” de aula é um trabalho árduo que requer um pouco mais do que, simplesmente, o conhecimento dos livros. Necessita de compreensão do ser. É um espaço onde se aprende mais do que se ensina.

AS AULAS: GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO

A especificidade do trabalho pedagógico no contexto de privação de liberdade necessita de uma breve explanação sobre as celas de aulas e, especificamente, sobre o ensino da língua portuguesa para alunas presas.

Atualmente, no presídio, as aulas de língua portuguesa são ministradas para turmas multisseriadas da EJA via processo comum de escolarização ou através do projeto de leitura e produção textual denominado LÊberdade. Este regulamentado pela portaria da Secretaria de Estado de Ressocialização e Integração Social de Alagoas (SERIS/AL) nº02 de 10 de abril de 2017. Nessas aulas de língua portuguesa, nem sempre o que é proposto pelos documentos oficiais (aplicação de estudos teóricos) fazem parte dos planejamentos docentes devido à carência de formação docente a esse atendimento específico.

É de ciência dos professores, que buscam inovações em suas práticas, que desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como norteador para a prática de ensino da nossa língua materna na escola. A partir dessa proposta, deveriam ser minimizados, cada vez mais, o estudo da forma e conteúdo descontextualizados e evidenciadas a proposta de contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros

textuais.

Sobre a importância dos gêneros textuais no ensino, Marcuschi (2010, p.34) pontua que “Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

E continua:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 37)

Em 1997, Koch (p.11), registra que o texto passou a ser conceituado pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas, deixando de ser estudado como um encadeamento de sentenças isoladas. Com isso, a Linguística Textual passou a ter como objeto de estudo: o texto; visto que os fenômenos linguísticos não podem ser compreendidos a partir, simplesmente, da investigação da palavra e/ou frase isolada. Deve-se levar em consideração que é, a partir do texto, que os sentidos são construídos e a comunicação é realizada. De posse desse conhecimento, as aulas de língua portuguesa devem atender ao que é exitoso para a aprendizagem do aluno.

Somando-se aos estudos mencionados, Dolz e Schneuwly (2004), assim como outros estudiosos da língua, defendem que é a partir dos textos que o ensino da língua portuguesa deve estar embasado. Nisso, os teóricos propõem que o trabalho com a língua seja pautado nos variados gêneros textuais, orais ou escritos; já que os gêneros textuais consistem em formas de funcionamento da língua e linguagem, criados e praticados nos diferentes âmbitos sociais de familiaridade do indivíduo.

Os gêneros viabilizam infinitas construções durante o processo de comunicação, já que se constituem como produtos sociais heterogêneos. A partir disso, convém salientar que para que os alunos conheçam e dominem os diferentes gêneros, é necessário que o professor planeje e construa eficazes estratégias pedagógicas, podendo ser através de sequências de atividades, harmonicamente e gradativamente, planejadas para que o aluno desenvolva capacidades necessárias para o uso dos gêneros em sua prática social.

Reportando-nos à perspectiva de Bakhtin (2011), os propósitos discursivos do

falante, que é marcado por sua individualidade, condicionam-se ao gênero escolhido. Percebe-se que os indivíduos, espontaneamente, constroem seus textos ancorados nos paradigmas estruturais vigentes nas variadas esferas da sociedade.

Por estarmos em constante interação com o outro, nas mais diferentes relações e propósitos, não há como dissociarmos os gêneros do nosso cotidiano. Por isso que ratificamos que todas as situações de comunicação que rodeiam o indivíduo são permeadas por enunciados, orais ou escritos, relativamente estáveis que se materializam em gêneros.

Desse modo, o estudo do gênero textual deve atender ao pressuposto de que o ensino de gêneros corresponda à necessidade básica do falante na sua rotina de vida. Nisso, reside a importância do trabalho com o gênero discursivo carta pessoal com as reeducandas, visto que, é o único meio de interação do indivíduo preso com o mundo externo e é o permitido pelas autoridades que gerenciam as unidades.

Koch e Elias (2013), embasadas nos estudos de Bakhtin (2011), consideram que o sujeito, ao estarem inseridos em variadas práticas sociais, desenvolvem uma competência metagenérica que viabiliza a produção e compreensão de sentidos em diferentes contextos dos gêneros do discurso.

Essa importância de aplicabilidade, no ensino, da teoria dos gêneros textuais, nas aulas de língua portuguesa, nos deixam convictos de que convém que nas “celas” de aula do presídio Santa Luzia, devido à ausência de um histórico de estudos das reeducandas que contemplem a contextualização e prática social; o ensino da língua portuguesa há que despertar o interesse das alunas pelas produções de textos orais e escritos, favorecendo também a ressocialização no momento pós-prisão.

Utilizando a nomenclatura “discursivos” aos gêneros que se configuram como enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 1992), descreveremos um pouco do trabalho planejado e em execução que contempla o estudo do gênero discursivo carta pessoal, nas aulas de língua portuguesa, para mulheres encarceradas.

O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA PESSOAL

Práticas exitosas de leitura e escrita, no sistema penitenciário brasileiro, não detém índices favoráveis (BRASIL, 2009); por isso que propostas que atenuem esta problemática devem ser discutidas e executadas para que possamos auxiliar no processo de reintegração do indivíduo à sociedade que tanto o “marginaliza” ainda mais

quando não alcançam o básico aceitável em mundo “letrado”. Dessa forma, criticidade, mudança de comportamento e possibilidade de transformação positiva são possíveis através do uso da língua em seu contexto real de uso.

No presídio, as aulas de língua portuguesa seguem o mesmo padrão do ensino convencional; porém apresenta uma realidade maior de introspecção e resistência, pelas alunas, devido à difícil situação de enclausuramento que interferem, em alguns momentos, nas suas condições psicológicas favoráveis à aprendizagem curricular. O grupo atendido compõe turmas multisseriadas da EJA e, por isso, a diferença de nível é notória e às vezes acarreta para o professor dificuldades de planejamento de ensino e de avaliação.

As aulas, tratadas neste trabalho, são planejadas de acordo com as dificuldades apresentadas sempre em um dos ciclos do projeto de leitura LÊberdade. Com isto, questões ortográficas e compreensão dos gêneros discursivos necessários para a aquisição da remição da pena são, devidamente, estudados através de sequência de atividades prevista para as horas de aulas.

A partir da proposta do trabalho com gêneros a partir de sequências didáticas, Lopes-Rossi (2011) contribui com os estudos, apresentando experiências exitosas com o desenvolvimento de projetos pedagógicos de leitura e produção textual em determinadas regiões do país.

Na proposta de Lopes-Rossi (2011), como já mencionado, os procedimentos metodológicos são organizados em módulos com o objetivo de que o professor sistematize uma rede de atividades sequenciadas, devidamente planejadas, a partir dos gêneros discursivos.

Esta proposta propicia ao aluno conhecer, refletir, discutir, conceituar e reconhecer os diferentes aspectos de um determinado gênero textual; além de produzir gêneros textuais, observando o meio em que estes circularão.

A partir da proposta mencionada, o projeto de leitura, como intervenção para o desenvolvimento da leitura e produção textual, foi desenvolvido em três módulos, assim organizados:

Quadro 6 – Sequências Didáticas

<p>1.LEITURA</p> <p>Leitura e discussão de variados exemplos do gênero a ser estudado, objetivando o conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais).</p>
<p>2.PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO</p> <p>Planejamento da produção, coleta de informações, produção da primeira versão, revisão do texto; produção da segunda versão, revisão do texto e produção final.</p>
<p>3.DIVULGAÇÃO</p> <p>Circulação externa da produção final dos alunos.</p>

Fonte: Autora da pesquisa

A PROPOSTA DE LOPES-ROSSI NA PRÁTICA

Para o trabalho com os gêneros discursivos, há a necessidade de que o professor amplie seu conhecimento a respeito da existência dos diferentes gêneros discursivos de acordo com os projetos para a leitura e para a produção escrita que pretende desenvolver com seus alunos (Lopes-Rossi, 2006).

Para que alguns gêneros discursivos sejam considerados os ideais ou mais apropriados para a sala de aula, faz-se necessário considerar as características e interesse dos alunos bem como a importância e viabilidade para que os textos dos alunos possam circular e em quais circunstâncias dar-se-á esta circulação.

De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 2):

“(...) por mais que o professor tenha uma ótima formação e conhecimento de inúmeros gêneros discursivos por causa de suas experiências pessoais e profissionais, sempre haverá a necessidade de que algum gênero seja considerado à luz de alguns critérios mais específicos visando o trabalho pedagógico.”

Neste contexto, ratifica-se a importância de que aluno e professor compreendam bem a prioridade do estudo de um determinado gênero para sua prática social; com isso, além de ampliar seus estudos e conhecimentos sobre os diferentes gêneros, há de se promover a inclusão desses estudos na proposta curricular da unidade educacional.

O estudo do gênero discursivo carta pessoal não foi uma escolha aleatória

dentre outros gêneros também importantes; mas sim por se tratar de um estudo necessário no mundo da prisão. Atualmente, no presídio alagoano em explanação, as reeducandas recebem, mensalmente, seis a dez folhas de papel ofício para escreverem cartas pessoais para pessoas do seu interesse. Os papéis são distribuídos nos dias de visitas na unidade prisional.

Por isso que estudar, conhecer e produzir cartas pessoais nas aulas de língua portuguesa, atendem a uma necessidade muito importante de um sujeito privado de sua liberdade. O ambiente prisional nem sempre favorece a todos o clima de amizade e facilidade de interação entre seus pares; então, o desejo de “falar” com seus afetos, via linguagem escrita, fica acentuado a cada dia. Quando uma reeducanda não é alfabetizada, outra pode escrever para ela sua carta e enviar pelos visitantes do mês.

DETALHAMENTO DO MÓDULO 1:

Na primeira aula do primeiro módulo, foram levados variados textos de diversos gêneros textuais. Após a reflexão e mediação do professor, foram elencados, pelas alunas, alguns textos que fazem parte da vida prisional e, portanto, de interesse delas. Os mais mencionados foram: carta pessoal, bilhete, alvará, petição, resenha, resumo e carta de amor. Daí, em todo o primeiro módulo, a carta pessoal foi o gênero selecionado para fazer com que o aluno, assim como propõe Lopes-Rossi (2011), discutisse, refletisse e conhecesse, de forma pormenorizada, as condições de produção e circulação do gênero.

As reeducandas tiveram a oportunidade de lerem conceitos, ouvirem músicas, lerem cartas antigas e atuais, lerem fragmentos de livros e assistirem a um filme; todas as atividades abordando o gênero carta pessoal. Pois como bem pontua a autora Lopes-Rossi:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

De posse desses conhecimentos iniciais sobre as características de um gênero discursivo, o aluno poderá fazer inferências, identificar informações, atribuir sentidos, compreender as características histórico-sociais do gênero e a importância do seu uso.

Daí a importância de que exemplos variados do mesmo gênero sejam levados para os estudos pois, assim, os alunos poderão reconhecer e identificar que mesmo com características variáveis, os gêneros discursivos obedecem a padrões relativamente estáveis.

A partir disso, o gênero carta pessoal passou a ser o foco dos nossos estudos. As alunas puderam conhecer os elementos básicos que compõem as cartas pessoais, sua funcionalidade e circulação contemporânea. Além da aula expositiva, foram trazidos para a aula recortes grandes de cartas manuscritas, bem como envelopes gigantes, preenchidos frente e verso para que as alunas visualisassem bem. Na sequência desse módulo, o texto A CARTA DO ÍNDIO (autor anônimo) e a letra da música A Carta (de Erasmo Carlos e Renato Russo) foram lidas e discutidas na turma.

Não foi possível, como previamente planejado, passar o filme *Cartas para Deus*, pois a gestão não providenciou a tempo os instrumentos tecnológicos necessários. Porém, o filme foi narrado oralmente e houve bastante interesse e participação da turma.

Durante as aulas neste módulo, foi evidenciado que os gêneros não apresentam formas linguísticas estáticas e/ou rígidas, porém são maleáveis ou “relativamente estáveis”, segundo Bakhtin (2000) no artigo: *Os gêneros do discurso*. Ainda no estudo sobre o gênero carta pessoal, foi priorizado não só o aspecto formal e estrutural, porém todo o seu perfil enunciativo e pragmático. De posse do conhecimento de produzir textos; cartas pessoais, defendemos que o aluno passa a compreender a importância da natureza dialógica e interacional da linguagem na sua prática cotidiana.

Por fim, vários testemunhos de cartas enviadas e recebidas foram expostos por algumas alunas reeducandas. Chamou a atenção, na ocasião, pela a alegria no ato de escrever cartas por uma aluna que trocava comumente cartas apaixonadas com outro reeducando do presídio vizinho. Foram oito momentos-aula bastante enriquecedores quanto à ampliação dos conhecimentos sobre o gênero carta pessoal.

DETALHAMENTO DO MÓDULO 2:

As oito horas-aulas destinadas ao segundo módulo foram de produção textual inicial, revisão e produção textual final. Para isso, foram planejados os tempos certos para que a produção fosse satisfatória.

Inicialmente, foram levadas folhas de papel sulfite A4 e folhas de caderno, lápis e canetas para a escrita. As alunas chegaram empolgadas porque sabiam que iriam produzir o gênero tão detalhado nos estudos; porém estavam ávidas para saberem a quem seriam destinadas as cartas.

Após a explicação, as reeducandas iam escolhendo tipo de papel, a caneta ou o lápis para a escrita da primeira produção. Prevaleceu o uso das folhas dos cadernos e do lápis. Nesta primeira produção não foram entregues envelopes a elas.

Na sequência das ações desse módulo, após revisão e reescrita, chegou o momento esperado para a segunda produção de cartas. Nesse momento, foram levados papéis sulfites A4 brancos e coloridos, lápis, canetas e envelopes de cartas tradicionais.

Na segunda solicitação, a carta pessoal seria, imaginariamente, endereçada a uma filha delas. Houve muita comoção no momento da produção final. Dirigir-se, através de carta, a uma filha (mesmo que imaginária) despertou emoções variadas na turma.

Neste módulo, coube à professora mediar e acompanhar todo o processo da escrita, observando a necessidade de correção, revisão e reescrita. Nessa etapa, as dificuldades gramaticais são identificadas e a intervenção pedagógica, necessária.

Assim, foi concluída essa etapa do projeto, merecendo registrar que a maioria das alunas que produziram as cartas, na segunda produção, colocaram no espaço do cep, os telefones dos parentes ou o no campo do endereço, a localização real para que, de fato, as cartas fossem entregues aos familiares.

DETALHAMENTO DO MÓDULO 3:

Conforme a proposta de ensino de produção textual de Lopes-Rossi (2011), esta pesquisa objetivou a divulgação através da circulação externa das produções finais das alunas do material produzido pelas alunas reeducandas no próprio sistema prisional (Núcleo Ressocializador); porém, devido a entraves no calendário, não houve possibilidade.

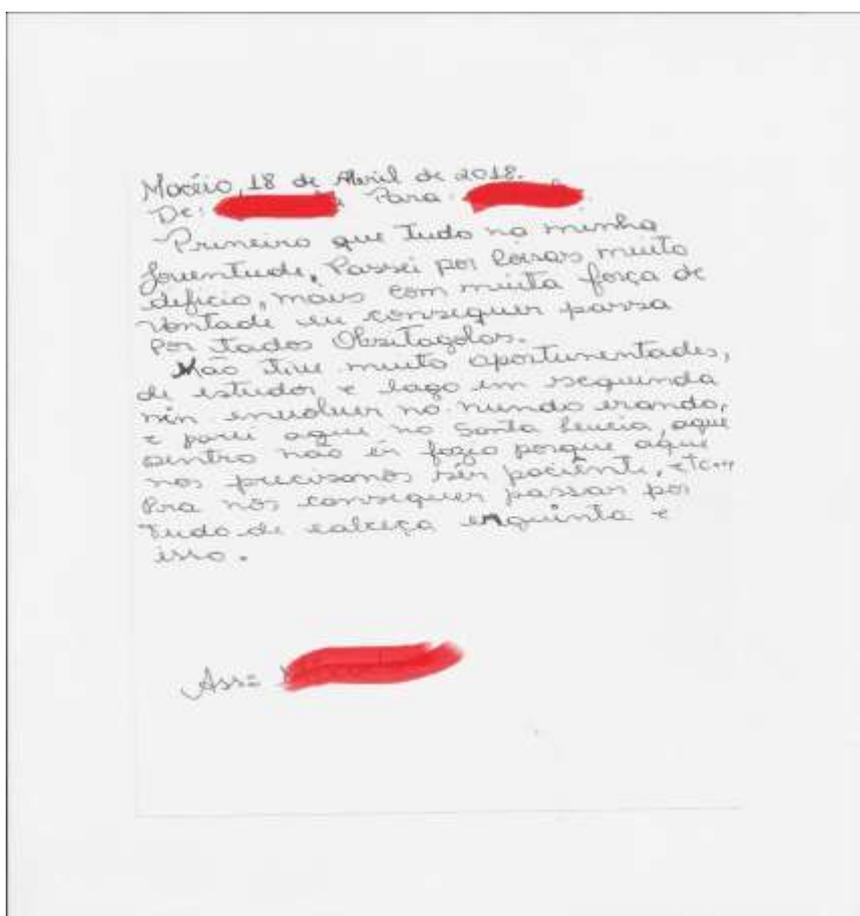
Foi planejado com a turma a confecção de um caderno-livro onde todas as produções finais fossem, anonimamente, organizadas. O caderno-livro tentaria atender aos critérios básicos de formatação e seria encapado com madeira e enfeites de filé,

artesanalmente, feito pelos próprios reeducandos que trabalham dentro do sistema penitenciário.

A circulação e socialização podem acontecer em um dos eventos educativos promovidos pela gestão de ensino da superintendência de laborterapia do sistema prisional. A elaboração do material para divulgação deve ser de autoria coletiva, onde a versão final das duas cartas pessoais estará organizada. Apesar da proposta de Lopes-Rossi (2011) orientar para uma divulgação externa, no caso específico das unidades prisionais, a circulação deverá, possivelmente, ocorrer entre elas e o núcleo ressocializador masculino do mesmo sistema penitenciário.

Esta proposta de caderno já possui um modelo, visto que em um momento festivo, as alunas reeducandas presentearam os professores com um caderno-livro com poesias.

Figura 5 – Ilustração/Primeira produção escrita.



Fonte: Autora da pesquisa

Vemos que nesta primeira produção escrita, são visíveis os problemas de ordem estrutural da língua como paragrafação confusa, inadequações ortográficas e

emprego das letras maiúsculas. Quanto ao gênero discursivo em estudo, percebemos que, a aluna inseriu os elementos básicos de uma carta pessoal. Para esta produção, a intervenção pedagógica foi efetuada a partir de explicação aprofundada do gênero e, conseqüentemente, pela etapa da reescrita. Na ordem do discurso, traremos, mais adiante, uma proposta de análise.

Consideramos, ainda no percurso da pesquisa, que é necessário um trabalho pedagógico bem planejado, atendendo às lacunas nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa nas prisões.

Devido aos diferentes níveis de escolarização, nas turmas multisseriadas da EJA, infelizmente, não há como o professor sequenciar conteúdos; porém é bem positivo, após a identificação de problemas de ordem linguística comuns à maioria, estabelecer e planejar projetos de leitura com sequência de atividades como propõe Lopes-Rossi (2011) para o ensino dos gêneros discursivos.

As sequências didáticas dos dois primeiros módulos ampliaram as habilidades de leitura e escrita e possibilitaram um aprofundamento no conhecimento detalhado do gênero discursivo carta textual.

Vejamos:

PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL - EU “JOVEM”

Como proposta para a primeira produção do gênero discursivo carta pessoal, as alunas foram orientadas a escreverem uma carta destinada a ela mesma com a idade de aproximadamente 15 anos; a carta seria para o “Eu Jovem”. Essa ideia para o delinear da pesquisa surgiu mediante a necessidade das alunas em escreverem cartas pessoais e a carta sendo endereçada a si mesma, oportunizou uma análise dos discursos variados em outras condições e posições do sujeito. Investigar, neste estudo, como os sentidos eram produzidos a partir de um mesmo tema e nas condições que as alunas se encontravam, tornou-se instigante e extremamente relevante para esta pesquisa.

Em um dia de quarta-feira pela manhã, o grupo de alunas para a aula foi bem menor do que o de costume. Apenas 22 alunas compareceram e 18 resolveram escrever.

No dia anterior desta aula, houve brigas entre algumas na unidade feminina e, por isso, umas ficaram reclusas e proibidas de irem à aula, outras disseram estarem

doentes. Quando há alguma espécie de mau comportamento e castigo, algumas reeducandas precisam tomar remédios para dormirem e ficam visivelmente abaladas.

Durante a explicação para a produção da carta para o Eu Jovem, as participantes demonstraram estarem com dúvidas e por repetidas explicações, a pesquisadora pôde concluir que, na verdade, algumas estavam receosas de se comprometerem com o que poderiam escrever sobre o seu passado. A orientação então foi reformulada dando ênfase à liberdade de elas escreverem sem necessidade de mencionar seus delitos. Após isso, o envolvimento no ato de escrever ocorreu tranquilamente e sem nenhuma dúvida mais.

Retomar o passado, lembrando do que ocasionou a ida delas para a prisão causa-lhes sofrimento. Apesar do interesse da pesquisa com as produções textuais para o Eu Jovem não ser para identificarmos as ações passadas das reeducandas, não há como se desvincular do fato de que, independentemente da transgressão:

No discurso das mulheres traficantes, encontramos sinais de que o envolvimento com a droga teve forte influência – ou, em alguns casos, foi determinado – pelas representações acerca de sua posição enquanto mulher na relação afetiva. (...) mas também situações em que havia clara submissão da mulher ao homem. (COSTA, 2008, p. 68)

Convém enfatizar que as cartas, nas duas produções, foram digitadas da mesma forma como foram escritas pelas alunas e que os nomes são fictícios para preservação de suas identidades.

PRODUÇÕES ESCRITAS: EU JOVEM

CARTA 1:

Presídio xxxxxx, 18 de abril de 2018 Maceió. Al

Venho por meio desta carta te dar como amiga, conselhos para que no futuro próximo suas atitudes sejam diferentes das minhas atitudes de hoje. Bom, Luíza sei que sua mãe nunca teve “amor”, então como que ela pode te dar o que nunca teve? Faça você a diferença a ela o amor que você sente por ela, não espere pois o amanhã pode não existir. Se ela te aconselha é porque quer seu bem, mas que qualquer outra pessoa.

Quando ela te forçava a dormir as 20:00 da noite pra ir estudar no dia seguinte é porque ela não teve estudo e sabia que não seria bom você passar o mesmo que

ela. Sei que seu pai morreu quando você tinha 6 anos de idade. Isso só prova a mulher de coragem e determinada que sua mãe foi e, é! Talvez se realmente essa amiga existisse nesse lugar, faltas de conselhos da sua mãe não foi ela fez tudo para não ter nesta situação, o que falta na sua vida foi amor, amizade ao Invéz de só mãe e filha! Sua juventude foi conturbada, poucas amizades, criada por padrasto onde você sempre viu ele tratar seu irmão como filho e você sempre excluída de tudo.

Sabe hoje sei bem os motivos pelo qual você se encontra aí, amor próprio te faltou, faltou mas atitudes suas.

Seja mas você, amizades verdadeiras existe mas entre você e sua mãe.

Não Importa que das (12 celas) onde hoje você vive 2,3 gosta de você, o que vale é o que você quer para a sua vida a partir do momento que você sair deste lugar.

Faça a diferença e mostre pra você e pra todos que você não é uma “coitadinha”, a excluída de tudo.

Bom amiga fica por aqui na expectativa de que sua vida tem grandes mudanças. Beijos, abraços!

Atenciosamente:

Luíza Vanessa de Lima

CARTA 6:

Maceió, 18 de Abril de 2018

Patrícia, fico feliz em te escrever, pra te falar tudo o que te desejo. É bom saber que você está com saúde e bem e quero te parabenizar pela sua gravidez, que essa criança venha pra te realizar e suprir tudo aquilo que você acha que está faltando.

Que você siga sempre em uma linha reta que te leve à um caminho bom e saudável, para poder criar e educar essa criança, sem ter que se afastar, pois ela precisará de você sempre, assim como você tanto precisa da sua mãe, que te dar tantos conselhos e uma ótima criação. Se espelhe nessa super-mãe e siga suas orientações.

Te escrevo esta carta em forma de conselho, pela pessoa que você é, para que no futuro não venha sofrer com decisões erradas.

Continue sendo sempre essa pessoa maravilhosa, alegre, brincalhona, enfim, nunca deixe de ser você!

Só te desejo as maiores maravilhas desta vida e que o nosso Pai Deus te ilumine e trilhe seus passos sempre!

Fique bem e se cuide em dobro por você e por essa criança!

Te amo e Mil beijos.

By: Patrícia Souza

PRODUÇÕES ESCRITAS: MINHA FILHA

Para a segunda etapa de produção textual para a análise desta pesquisa, foram escritas vinte e três cartas.

CARTA 1:

Maceió, 16 de maio de 2018

Filha amada! Sei que estou distante de você, mas meu amor só aumenta a cada dia que se passa, saiba que te amo muito e cada detalhe de quando estamos juntas me faz falta, sinto saudades de pentear o seu cabelo, escolher um vestido bem lindo para irmos ao cinema, sinto saudades do seu choro até de suas birras.

Sua mãe logo, logo voltara e cada momento sera recuperado eu te prometo, sabe aquela sua vontade de fazer maytay, que sua vó não deixa, eu irei lhe colocar, e irei lhe acompanhar em tudo, nada de van para lhe levar na aula, eu mesma sua mãe que irei acompanhar você.

Sabe filha fico imaginando quando você crescer, terminar os estudos, arrumar um namorado, vou ser, sua mãe, amiga garanto você vai poder contar comigo e conversa sobre tudo, vou entender cada escolha sua, e se não entender vou aceitar, o importante é que você seja feliz.

Te amo filha, minha Larissa, minha Lalá, em cada oração que faço só peço a Deus que me de sabedoria para lhe dar uma educação, amor e força.

Te amo sempre você é meu porto seguro. Saudades! De sua mãe Laura Virgínia Soares.

CARTA 3:

Querida filha. . . Elaine Vitória 16/05/018

Primeiramente que Deus te abençoe meu amor, estou com saudades de você, são 2 anos e 8 meses sem te ver, sem te abraçar, beija e dar muito carinho, filha não esqueça de mim, a mamãe te ama muito, logo, logo a mamãe vai sair deste lugar, eu fico imaginando como você esa hoje, tenho certeza que você esta linda, eu não sou sua Mãe verdadeira mais o seu sangue corre em minhas veias, eu lebro de você sempre meu amor, nunca vou te esquecer, sabe por que? Por que eu te amo e eu crêio que Deus esta cuidando de você meu amor, pois todos os dias eu oro por você, um dia eu vou sair daqui e vou levar você pra escola, compra varios presentes lindos para te dar, vou estar ao seu lado sempre, olha filha serja obediente na escola, em casa com a sua mamãe verdadeira, com sua vovó e com seu vovô, filha não vejo a hora de sair deste lugar, estou perdendo o seu crescimento, a mamãe fica tão triste quando é dia de visita de parentes e crianças, pois a mamãe ver todas as mães ficam alegre, mais eu fico triste, pois você não esta ao meu lado, eu te amo tanto filha que não sei explicar, o tamanho do meu amor por você é tão grande filha muitos beijos e abraços da sua mamãe que te ama muito.

De = sua Mãe Rosalice Santos

3.3.3 Considerações sobre a Execução do Projeto de Leitura

Embora, enfrentando alguns entraves, específicos dos ambientes prisionais, o progresso da pesquisa através do trabalho com projetos de leitura (Lopes-Rossi, 2011) foi bem exitoso. Houve maior interesse no conhecimento do gênero, principalmente porque no caso da carta pessoal, o aprendizado faz muito sentido para a vivência de uma pessoa privada de liberdade. Somando-se a isso, constatamos que com as leituras de diferentes gêneros ou diferentes leituras de um mesmo gênero e com a escrita e a reescrita, desvios da norma padrão foram diminuídos.

Convém ressaltar que o projeto de leitura e produção textual, a partir dos conhecimentos sobre o gênero carta pessoal, objetivou capacitar as alunas para a elaboração de cartas pessoais e para a compreensão de que os gêneros discursivos são muito importantes na nossa interação linguística diária. Convém, portanto, conhecer, compreender e praticar.

A partir do trabalho com diversos textos de gêneros variados, podemos discutir,

refletir e compreender os sujeitos e os sentidos, avançando cada vez mais para a criticidade e desenvoltura no ato de escrever.

Por fim, na defesa de uma aprendizagem significativa e contextualizada da língua portuguesa, faz-se necessário registrar que o professor deve mediar e facilitar todas as atividades alicerçadas nos estudos sobre gêneros discursivos, planejando e embasando seu fazer pedagógico. Desse modo, aprender a ler e escrever farão sentido. E estudar na “cela” não será tão diferente do que na sala de aula.

ANÁLISE DOS DADOS/FATOS

Até aqui, temos visto o interesse deste trabalho em discorrer sobre a importância do estabelecimento de relações entre a AD e o ensino da língua materna no sentido de viabilizar a formação de um sujeito autor que exercite sua criticidade e cidadania. Este sujeito ao assumir posições no processo discursivo, relaciona-se com a exterioridade da língua para constituir-se e mostrar-se como autor em seu meio (ORLANDI, 1993).

Apesar da Linguística Aplicada ser eficiente nas questões inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem da língua, as demais áreas da Linguística, assim como a AD, são corresponsáveis, no esforço coletivo, pelo minimizar de problemas pedagógicos concernentes ao ensino da língua portuguesa nas escolas.

Compreendemos que ao recorrermos aos pressupostos da AD para o ensino da língua, propiciamos aos docentes planejar suas aulas, a partir dos estudos discursivos direcionados a sujeitos identificados através da produção dos seus textos. De acordo com Garcia (2016, p.307) sobre a importância da AD no ensino da língua portuguesa:

(...) enfatizar a importância de a escola e, em especial, os professores da língua materna, valerem-se das direções que a AD vem propondo, a fim de se favorecer o conhecimento do processo discursivo e, conseqüentemente, a possibilidade de intervir sistêmica e estrategicamente no contexto histórico-social. “

É essa intervenção que beneficiará aos professores mediar um ensino da língua portuguesa, observando os efeitos da ideologia: aparência da unidade do sujeito e a da transparência do sentido como “evidências” que são produtos da ideologia (ORLANDI, 1993, p. 56). Para Orlandi (1993, p.57): “é a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz a impressão da unidade, a transparência”.

Orlandi nos afirma que “O autor é, das dimensões enunciativas do sujeito, a

que está mais determinada pela exterioridade (contexto sociohistórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc.” Dessa forma, compreende-se que “explicitar o princípio de autoria é desvelar o que produz o apagamento do sujeito”, possibilitando, dessa forma, “observar a relação dinâmica entre sujeito e discurso”. Neste processo, o falante é o sujeito dividido em suas várias posições com liberdade, e o autor, com responsabilidade, “apaga o sujeito produzindo uma unidade que resulta de uma relação de determinação do sujeito pelo seu discurso.” (1993, p. 61-62). Com isto, Orlandi nos afirma que “é na relação entre discurso e sujeito que podemos apreender o jogo entre a liberdade (do sujeito) e a responsabilidade (do autor)” (1993, p. 62).

Depreende-se nisto que:

(...) seja possível valer-se da responsabilidade do autor estrategicamente, uma vez que, sendo este determinado pelo discurso, isentando, apagando o sujeito em suas várias perspectivas, cede-se à ilusão da autonomia e unidade do sujeito autor (efeito ideológico), de modo que o falante, “material empírico bruto”, mantém, teoricamente, a imparcialidade quanto às asserções de um determinado conteúdo. Daí a possibilidade de, sistemicamente, interferir no sistema, pois, de acordo com Orlandi, a assunção do sujeito ao seu papel de autor, “implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (1993, p. 79). (GARCIA, 2016, p. 317)

Para Orlandi, “o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (1993, p. 76). Daí resulta a noção de autoria mencionada acima que nos faz caracterizar o autor como o “sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido” (ORLANDI, 1993, p.76).

Então, é na escola, nas salas/ “celas” de aula onde deve “incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja” (ORLANDI, 1993, p. 79).

É na inevitável diferenciação entre texto e discurso que, produtivamente, apontaremos para a distinção que há entre sujeito e autor. Para Orlandi (2015, p.61):

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura

O *corpus* desta pesquisa é, como define Orlandi (2015), “uma construção do

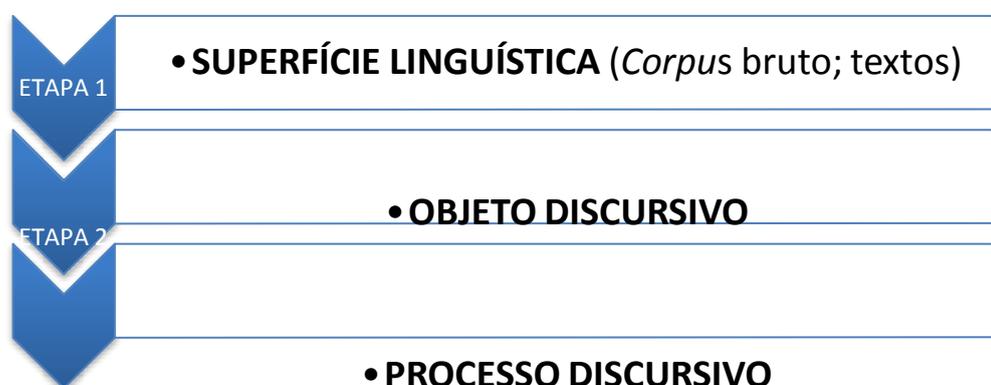
próprio analista” com o objetivo de mostrar o funcionamento de um discurso e como este produz efeitos de sentidos.

É muito importante enfatizar que, após analisado, o objeto está disponível para novas e diferentes abordagens, pois não se esgota em apenas um trabalho de descrição. Essa afirmação está em consonância com o que nos diz Orlandi (2015, p. 62): “Todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos.”. Nisso tudo reside o grande interesse do analista do discurso que é o de construir um objeto discursivo, a partir do material bruto selecionado que é a superfície linguística, no qual, analisamos o que é dito em diversas condições e como esses discursos são afetados por várias memórias discursivas.

Neste trabalho, convertemos a superfície linguística; o *corpus* bruto (as cartas pessoais produzidas por alunas reeducandas da EJA) em um objeto linguisticamente de-superficializado (Orlandi 2015) e passamos a analisar a discursividade, propondo a compreensão do sujeito face aos efeitos de sentidos produzidos. Essa prática de trato discursivo direcionado ao ensino da língua portuguesa possibilitará aos professores uma seleção de textos e planejamento de sequências didáticas que despertarão o interesse dos alunos para os exercícios de leitura e escrita.

Então, as etapas de análise são:

Quadro 7 – Etapas de uma Análise.



Fonte: Autora da pesquisa

Logo, será trabalhando nessas etapas de análise que o analista observará os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua (Orlandi, 2015). O que alcançaremos como produto da análise é o entendimento da constituição dos

sujeitos (e suas posições) e dos processos de produção de sentidos, pois: “Ao olhar

os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos. Ele parte desses indícios.” (Orlandi, 2015, p. 88).

3.4 Fatos da primeira produção escrita: carta pessoal para o Eu Jovem

Os dois momentos de produção trazem, em termos discursivos, uma ampla possibilidade de abordagens. Entretanto, por motivos compreensíveis, recortes e escolhas precisam ser feitas para a condução da dissertação. Uma escolha possível, que aqui trataremos de fundamentar, diz respeito ao funcionamento dos discursos voltados à relação EU ADULTA X EU JOVEM (com claro atravessamento do discurso materno) tratadas primeira produção e carta de EU MÃE para MINHA FILHA na segunda produção. Ambas materialidades mostram, dentre outros caminhos de análise, deslocamentos significativos no funcionamento dos discursos.

O primeiro conjunto de cartas traz um olhar “retrospectivo” sobre sua própria infância e juventude. Entretanto, ainda que a proposta tenha sido a de “falar consigo mesma”, as vozes muitas vezes reproduzem um padrão maternal de funcionamento. As falas dos sujeitos sugerem que a maturidade, a maternidade e a experiência de vida aproximam, pela ordem do inconsciente, as adultas enunciadoras às próprias mães, fato sugerido pelo modo como reelaboram as memórias sobre suas mães e seus “conselhos”, agora tão compreensíveis. Outro fato discursivo evidenciado pelas análises preliminares diz respeito às filiações discursivas ao discurso religioso cristão, materializado nas retomadas parafrásticas para as *escolhas erradas, arrependimento, desobediência X consequências e perdão* (no entremeio do amor materno e divino).

À continuação, seguem algumas sequências discursivas (SD)⁸ que contemplam estas retomadas dentro do conjunto de cartas retrospectivas (primeira produção):

SD1 (1): *sei que sua mãe nunca teve “amor”, então como que ela pode te dar o que nunca teve? (...)*

SD2(1): *se ela te aconselha é porque quer seu bem (...) quando ela te forçava a*

⁸ Sequências Discursivas SD1 (1) significa 1ª Sequência Discursiva recortada da carta número 1; SD2(13) significa 2ª Sequência Discursiva recortada da carta número 13.

dormir as 20:00 da noite para ir estudar no dia seguinte é porque ela não teve estudo e sabia que não seria bom você passar o mesmo que ela.

SD3(1): talvez se realmente essa amiga [a mãe] existisse a 5 anos atrás hoje você não estivesse nesse lugar, falta de conselhos da sua mãe não foi...

SD1(2): eu casei com 12 anos, minha Mãe falava filha não faz isso, você é muito nova...

SD1(3): eu diria para mim mesma eu deveria ter estudado. Mas pra que hoje eu tivesse um futuro melhor. Se eu tivesse feito tudo diferente hoje eu não estaria longe dos meus lindos e amados filhos

SD1(5): (...) quero que saiba que eu adoro você e que independentemente de certas escolhas que você fez sobre sua vida não muda em nada meus sentimentos por você...

SD1(6): (...) quero te parabenizar por essa gravidez, que essa criança venha pra te realizar e suprir tudo aquilo que você acha que está faltando (...) que você siga sempre em uma linha reta que te leve a um caminho bom e saudável para poder criar e educar essa criança, sem ter de se afastar, pois ela precisará de você sempre, assim como você tanto precisa da sua mãe, que te dar tantos conselhos e uma ótima criação. Se espelhe nessa super-mãe e siga suas orientações.

SD2(6): te escrevo esta carta em forma de conselho, pela pessoa que você é, para que no futuro não venha sofrer com decisões erradas.

SD3(6): só te desejo as maiores maravilhas desta vida e que nosso pai Deus te ilumine e trilhe seus passos sempre!

SD1(7): Eu (...) fui uma adolescente um pouco rebelde, (...) dona do meu próprio nariz, fiz Escolhas Erradas, (...) tornei vítima mais outras vezes das Escolhas Erradas..

SD2(7): Onde hoje revaliando toda minha história, conselho-te pensar, Estudar antes de qualquer decisão porque uma vez tomada, vem as consequências boas se as Escolhas forem boa e as ruim se as Escolhas forem ruim. (...) Pense antes de tomar qualquer decisão, para não cometer os Erros passados. Errar é humano, reconhecer o Erro, faz parte da Educação. Permanecer no Erro é burrice. Te amarei sempre...

SD1(8): não tive muito oportunidades de estudar e logo em seguida mim envolver no mundo errando e parei aqui no [nome do presidio] ...

SD1(9): ...você ainda é muito jovem, continue a estudar você gosta tanto de jogar bola, pare pense um pouco mais, preserve-se para um casamento com um

homem que a mereça, que a faça feliz.

SD2(9): você terá filhos, netos, e a sua tão sofrida maizinha acreditara que funcionou a educação que ela tanto a deu.

SD3(9): tome como exemplo, as família das coleguinhas da escola, não faça mais isso, nunca gazei aulas pra ir jogar bola, isso não lhe trará nada de bom no futuro

SD1(10): eu fiz várias coisas boas tive dois filhos maravilhoso (...) disso não me arrependo, isso foi a 14 anos atrás casei muito nova tinha 15 anos ainda era uma criança, mais não me arrependo pois foi a única coisa boa na minha vida, só que se tivesse pensado melhor teria terminado meus estudos primeiro feito minha faculdade que sempre sonhei mais não pude...(...) então os conselhos que eu daria a mim mesmo e juízo...

SD2(10): ...se tivesse pensado melhor hoje não estaria aqui...

SD1(11): ...não faça nada do qual você possa se arrepender daqui há dez, vinte anos. E se algo acontecer, recomece, acredite que eu conheço a sua força, a sua coragem e a sua capacidade de renascer das próprias cinzas, qual Fênix.

SD1(12): hoje você tem uma família linda mais se encontra atrás das grades. Se tivesse escutado mais os conselhos de sua mãe e de seu pai talvez não (sic) estaria em uma situação mais agradável.

SD2(12): termino essa carta com o coração cheio de saudade da minha juventude e com um puchão de orelha por não ter feito a coisa certa.

SD1(13): quero te dizer que apesar de você ter sido mãe muito nova, aos treze anos de idade, você é uma excelente e maravilhosa mãezona (...) ensinando o que é certo e errado, mesmo você cometendo vários erros e seguindo caminhos que só te fizeram sofrer, você mostrou [aos dois filhos] que o que você queria para si, você jamais queria para eles...

SD2(13): ...esqueça o seu passado e recomece sua história outra vez sem ao menos olhar para trás (...) você tem uma mãe e uma família maravilhosa que luta e torce por você então dê orgulho à elas...

SD1(14): toda mãe gostaria de ter uma filha igual a você (...) você tem um coração grande, por que além de pensar em si própria, você pensa no seu próximo assim como Deus pensa. O amor é a base de tudo.

SD1(15): você tinha uma vida tão linda você foi muito burra mulher, (...) torno a dizer você foi muito burra, por que você foi usar drogas e se meter na vida errada, (...) ingênua e inconsequente fazendo de sua vida um inferno e mesmo assim você não

quis encherger os seus erros...(...) tantos conselhos que sua mãe te dava.

SD2(15): (...) mais eu te conheço muito bem e sei que você irar tentar recuperar o tempo perdido e vai fazer tudo diferente, eu te amo...

SD1(16): Você, filha de pais que sempre fizeram o impossível por você, para que você não caia nas armadilhas, que o mundo poderá te trazer dor ou alegrias, quem decide é você! O mundo está em suas mãos, você que terá que executar suas escolhas.

SD2(16): Cuidado nas amizades, cuidado nos pensamentos, faça valer a pena tudo o que a sua família fez por você.

SD3(16): leia com Carinho e sabedoria, e você não se arrependerá de lê e executar estas simples palavras. Fica com Deus.

3.5 Fatos da segunda produção escrita: carta pessoal para Minha Filha

O segundo conjunto de cartas, por sua vez, materializa o olhar “prospectivo” à medida que possibilita às mães, hoje encarceradas no presídio, lançar projeções sobre o futuro das filhas a partir de um “efeito de onisciência” que a primeira produção e a experiência de vida lhes proporcionaram. Neste conjunto, encontram-se em funcionamento “novos” discursos sobre a relação mãe-filha e o ser mulher: mais distanciados do discurso religioso cristão que se mostrava fundacional no modo de relação entre os sujeitos nas cartas “retrospectivas”, com predomínio de uma relação vertical hierárquica entre mães e filhas, e mais próximos da relação horizontal entre ambas. Neste conjunto de cartas, reconhece-se o funcionamento de discursos de cumplicidade e ampla compreensão, mais próximos dos discursos de “autoajuda” e daqueles que remetem aos discursos do “empoderamento feminino”, como saberes filiados aos discursos dos direitos humanos e das minorias. Nesse sentido, o acesso à educação e o exercício das escolhas profissionais e afetivas, materializados discursivamente nas sequências discursivas, vêm a ressignificar discursos que se achavam em funcionamento no primeiro conjunto de cartas, predominantemente filiados ao discurso religioso cristão mediante a ativação reiterada do “erro”, da “desobediência” e do “perdão”.

SD1(1): Esperei sair e estar no seu casamento; ou melhor eu estava lá, estava com todos, em todos, e chorei muito esta perda de momento.

SD2(1): sabe aquela sua vontade de fazer maytay, que sua vó não deixa, eu irei

lhe colocar, e irei lhe acompanhar em tudo, nada de van para lhe levar na aula, eu mesma sua mãe que irei acompanhar você.

SD1(3): um dia eu vou sair daqui e vou levar você pra escola, compra varios presentes lindos para te dar, vou estar ao seu lado sempre.

SD1(19): Te escrevo está carta não tão feliz pois estou em um momento triste meu jure tá por vir e sei que você não entende é só uma forma de te explicar o porquê destas letras estarem assim.

SD1(4) Apesar dos meus erros, saber que eu sou a melhor mãe que você poderia ter, me faz ver que nada está perdido, acertei em alguma coisa e foi com voêe minha filha.

SD2 (4): Minha filhinha se tenho razão pra mudar nessa vida é por você.

SD1(5): (...) nunca venha fazer nada de errado pra não venhe Pra qui estude Pra ser uma futura adevogada qui o meu sonho minha nega.

SD2(5): (...) nunca Arume um namorado Porque Você e o meu tezoro minha Preta.

SD1(6): (...) até que a prisão me separou de você. Sei que guardas mágoas profundas. Creia hoje eu sei que elas foram superadas.

SD1(7): Continui com os seus estudos Para que você tenha um futuro melhor do que o meu siga sempre o caminho do bem.

SD1(8): Estou muito feliz de saber que aos 17 anos esta concluindo seus estudos posso não esta do seu lado no dia 19 de maio, mais tenha certeza que estarei em sua formatura.

SD1(9): (...) se dedique naquilo que você quer realmente pra o seu futuro(...)

SD1(10): Continue na academia, Como me falou, não dexista tenha força de vontade e estude pra se tornar minha advogada, Linda e Malhada, como quer, agora pra que sua vontades aconteça o segredo é força de vontade, sempre!

SD1(11): Mainha sofre muito por escolher caminho errado não deixe de estudar(...)

SD2(11): Sempre seja uma boa aluna como mamãe sempre ensiou lute pelos seu sonho.

SD1(12): (...) um dia eu vou sair daque e vou levar você pra escola, Compra vários presentes lindos pra te dar, vou estar ao seu lado sempre.

SD1(13): Quero que você estude seja tudo que a mamãe não conseguiu ser, mais isso foi até agora porque nunca é tarde(...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar e debruçar-me sobre esta pesquisa, estava consciente dos entraves que permeariam minha investigação; e não diferiu muito do que imaginei. Desde o desinteresse inicial de muitas alunas como da dureza de postura de alguns profissionais do sistema penitenciário. Algumas aulas foram alegres e produtivas; outras, marcadas por rostos, profundamente, sofridos e sem brilho diante de um presente difícil e de um futuro tão incerto.

De todo, não foi uma experiência que possa ser denominada de difícil. Está mais para uma experiência de rica soma para o meu currículo e, principalmente, para a minha vida pessoal. Pude conhecer os chamados pela sociedade como “bandidos” e “marginais” e chamá-los de “alunos”. Acentuou-se mais ainda em mim a certeza de que o delito deve ser pago à justiça e que, ali, naquele cenário triste, meu ofício não era de julgar, mas sim de mediar, humanamente, conhecimentos; saberes.

É, também, muito importante ressaltar o trabalho de ressocialização desenvolvido no sistema penitenciário em Maceió. Lá, existe o Núcleo Ressocializador da Capital que oferta cursos, aulas e trabalho para presos que correspondem ao perfil exigido do referido espaço prisional. Eles estudam nas salas do pavimento inferior ao das celas. Neste núcleo, os presos, com bom comportamento, possuem oportunidades muito atrativas para sua permanência na prisão e para quando sair dela também. Um exemplo claro é a conclusão de cursos de graduação, através de EAD, ofertadas no próprio núcleo e monitoradas por professores e agentes prisionais. Além disso, são ofertadas ações que garantem ofício remunerado dentro do presídio e, dessa forma, também oportunizam o aprendizado profissional para quando se reintegrarem na sociedade.

Estivemos bem próximos, neste estudo, de indivíduos que, interpelados pela ideologia, revelaram-se em seus discursos, como sujeitos que recorrem à memória para demarcarem seus espaços como sujeitos arrependidos, religiosos, esperançosos, fortes...ou não. Foi possível, diante desses sujeitos, alcançarmos o desvelamento da realidade, ou melhor, dos efeitos de sentidos que circulam entre os sujeitos e a história. Tudo isso nas “celas” de aula.

No ambiente prisional o sujeito subjugado às determinações do ARE⁹, simples-

⁹ O Aparelho Repressivo de Estado (ARE) é representado, conforme Althusser (2003), por instituições como: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões.

mente obedecem. Porém, sendo a prisão também atravessada pela instância ideológica, a possibilidade de subversão não é descartada, podendo ocorrer a não identificação do sujeito com os dizeres que lhe interpelam de forma coercitiva. Para Pêcheux, contudo, é possível rebelar-se e ousar pensar por si mesmo, já que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem e, com isso, a falha é possível, mesmo em situações e cenários de extrema coerção.

Como soma extremamente positiva a este trabalho, houve a contribuição dos estudos de Bakhtin que nos embasou para as atividades sobre os gêneros discursivos e, assim, a discussão sobre o gênero carta pessoal que, apesar, de estar sendo pouco usado (há modificações contemporâneas), foi, para a situação social das alunas, o gênero adequado para o estudo.

Afirmar que o ensino no sistema carcerário é satisfatório; já afirmamos que não o é; porém traz alegria para os educadores estar diante dessa oferta. Vislumbrar a oportunidade de pessoas estudarem em condições dignas (ou quase) é interessante para todos aqueles que acreditam que a educação pode auxiliar na reintegração de alunos presos.

Embora a aprovação das Diretrizes Nacionais¹⁰ para a oferta de educação nos estabelecimentos penais em 2009 e das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, em 2010, no contexto da política de execução penal, configurem-se como significativo avanço na história da educação nos estabelecimentos prisionais, a sua implementação é ainda um grande desafio a ser enfrentado (IPEA, 2015).

Urge, portanto, a necessidade de olharmos mais para esse público; o da prisão: os sujeitos, os alunos, os reeducandos. Para todos aqueles que acreditam que a educação pode auxiliar na reintegração de alunos presos.

Urge, portanto, a necessidade de olharmos mais para esse público; o da prisão: os sujeitos, os alunos, os reeducandos.

¹⁰ As Diretrizes Nacionais são frutos de diversas ações coordenadas pelos ministérios da Justiça e da Educação em articulação com os estados e a sociedade civil organizada, a partir de 2005, sobre a educação em prisões, demandando para o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) os devidos encaminhamentos para aprovação. Por meio da Resolução no 3, de 11 de março de 2009, o CNPCP aprovou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, no âmbito da política de execução penal. E da Resolução no 2, de 19 de maio de 2010, o CNE aprovou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, no âmbito das políticas de educação. (texto extraído do IPEA, 2015)

O ensino e aprimoramento das ações de ler e produzir textos consistem em temas de discussão por diversos estudiosos que primam por um ensino de qualidade com foco maior no ensino fundamental. Esta pesquisa, ancorada na teoria da Análise de Discurso de orientação francesa, propôs subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa em uma turma da EJA na prisão, a partir do gênero carta pessoal, aguçando reflexões sobre a construção de sentido (efeitos de sentidos) a partir da leitura e/ou produção de textos e como esses textos se articulam com a historicidade e condições nas quais foram produzidos.

O trabalho com o gênero carta pessoal proposto às reeducandas do presídio, desde o início, quis trazer uma temática mobilizadora de sentimentos, sentidos e uma forte carga reflexiva para essas mulheres privadas de liberdade. O motivo disto foi duplo: primeiro, trabalhar a língua e as questões pertinentes a seu ensino/aprendizagem que não deveria nunca estar alienado dos conteúdos significativos para a vida dos educandos. Há muito que esse enfoque da língua pela língua foi abandonado pelos educadores. O segundo motivo tem a ver com a dose extra de responsabilidade social que o trabalho com mulheres aprisionadas carrega. A educação para o viver. Neste contexto, são evidentes importantes re-significações que podem surgir no íntimo dessas mulheres. Re-significações que abarcam o que passou e o que está por vir, com importantes desdobramentos para as decisões e posturas assumidas pelas reeducandas e a docente, que dessa compreensão recebeu um norte para a condução do seu trabalho pedagógico.

Quando submetidos ao olhar da análise do discurso, conteúdos lexicais passam a significar para além das letras e sua organização na superfície do texto. Nas palavras de Orlandi (2005, p. 59), submeter um texto à análise discursiva significa "...colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, (...)mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras."

O ensino e aprimoramento das ações de ler e produzir textos consistem em temas de discussão por diversos estudiosos que primam por um ensino de qualidade com foco maior no ensino fundamental. Esta pesquisa, ancorada na teoria da Análise de Discurso de orientação francesa, propôs subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa em uma turma da EJA na prisão, a partir do gênero carta pessoal, aguçando reflexões sobre a construção de sentido (efeitos de sentidos) a partir da leitura e/ou produção de textos e como esses textos se articulam

com a historicidade e condições nas quais foram produzidos.

A Análise de Discurso revelou-se como um valioso instrumento de trabalho pedagógico no ensino de língua portuguesa visto que, através da AD o professor tem a possibilidade de conduzir os alunos na descoberta de pistas que levam à interpretação, a perceberem as marcas estruturais e ideológicas dos textos e, nos textos dos alunos, os docentes podem compreender os sujeitos e as posições assumidas. Este trabalho com a AD, em sala de aula e, especificamente, na “cela” de aula, aliado à proposta de sequências didáticas, através dos projetos de leitura propostos por Lopes-Rossi, favorecem, consideravelmente, o avanço de alunas reeducandas nas competências de leitura e escrita. Com isto, as atividades de linguagem são ampliadas e, aos aspectos gramaticais, são somados os aspectos ideológicos e sociais.

Em consonância ao exposto, o desenvolvimento deste estudo a partir da produção de cartas pessoais, auxiliou a ratificação da hipótese de que a AD contribui com o ensino da Língua Portuguesa nas “celas” de aula, já que, este gênero faz parte da vivência diária das alunas reeducandas e configuram-se com um dos únicos veículos de escrita permitido que promove a interação das alunas com o mundo externo. Não houve aprofundamento no estudo do gênero em questão, porém, foi possível evidenciar os papéis sociais dos usuários, privados de liberdade, do gênero carta pessoal e das relações sociais manifestadas no curso das interações propostas das cartas. Foi possível mostrar, durante as aulas, a esfera social das atividades de comunicação em que as cartas pessoais são produzidas, distribuídas e lidas ao passo em que foi mostrado que os eventos desse gênero se apresentam como um espaço interativo através do qual se viabiliza tanto a (re)construção de relações sociais entre os sujeitos bem como, a conservação interativa dos relacionamentos entre pessoas que estão distantes.

Em conclusão, almeja-se que este trabalho permita reflexões que permitam aos educadores; professores da língua portuguesa a pensarem e a agirem em prol de perspectivas exitosas quanto ao ensino da língua portuguesa nos mais diversos espaços educativos. Que os docentes sejam estudiosos e autores de ações pedagógicas, de fato, colaborativas com a oferta de um ensino de qualidade. Que nossos discursos e ações corroborem para tudo isso e, assim, os estudos, aqui iniciados, continuem e sejam impactantes para a melhoria da sociedade

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel (responsável). São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei n 7.210 de 11 de julho de 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.
- Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil.
- CAVALCANTE. M. S. A. O. **Implícito e silêncios como pistas ideológicas**. Revista Leitura: Análise do Discurso, n. 2, jan./jun. 1999. Maceió: Imprensa Universitária, 1999.
- CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem**. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006

COSTA, Elaine Cristina Pimentel. **Amor Bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2008.

DUBOIS. Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O lugar da sintaxe no discurso** In: IN- DURSKEY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Saussure, Chomsky e Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua**. In: **Linguagem e Ensino**, vol. 2, nº 1, Pelotas: Educat, 1999, p. 123- 137.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar e Aprender com Sentido**. 2014.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: UNICAMP, 1992.

GRIGOLETTO, Marisa. **A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 85-91.

IRELAND, Timothy D. **Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios**. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

JAEGER, Dirce. **“Negócios...Negócios. Amores, à parte!”: memórias e silenciamentos no(s) discurso(s) de oficialização de uma língua espanhola no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras e Linguística) – UGV. Maceió, p. 15. 2009.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82

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

ONOFRE, Elenice. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, 160 p.

ONOFRE, Elenice. **Processos educativos em espaços de privação de liberdade**. In: **Revista Educação**, nº 27, Campinas, 2009, p. 65-74.

ONOFRE, Elenice. Revista **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, jul.-dez 2011, pp. 271-297.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano, v. 2, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 5.ed. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele – Discurso e Real da História**. 6.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Eni P. Orlandi (Org.) (et al). 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso** (AAD- 69). Trad. Eni P. de Orlandi. Em F. Gadet & T. Hak (orgs.) Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 (1ª ed. 1969), p. 61-162.

PÊCHEUX, M. **Delimitações, inversões e deslocamentos**. Tradução José Horta Nunes. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas: IEL/Unicamp, n.19, p.7-24, jul. dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O estranho espelho da Análise do Discurso**. In: COURTINE, J.-J. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFScar, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/74329907/2010-12-07-PETRI-V-Michel-Pecheux-e-a-teoria-do-discurso-nos-anos-60>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico (recurso eletrônico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico)**/ Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Sonia Berti. **Escritos de Lingüística Geral**. Bouquet e Engler (orgs). São paulo: Cultrix, 2004.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: Oliveira, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

SAUSURRE, F. **Curso de Linguística Geral** Organizado por Charles Bally e Albert Sechelaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 2001, 279 p.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ANEXOS

Figura 6 – Atividade Diagnóstica- parte1

Figura 7 – Atividade Diagnóstica- parte2

Figura 8 – Caderno-livro para Divulgação

Figura 9 – Registro de Aula 1

Figura 10 – Registro de Aula 2

Figura 10 – Registro de aula 3

Figura 11 – Registro de aula 4

Figura 12 – Registro de aula 5



Figura 13 – Registro de aula 6

Figura 14 – Espaço das Aulas

Figura 15 – Ilustração-Carta 1

Maceió, 16 de maio de 2018.

Querida filha.

Hoje acordei, com uma vontade tão grande de te ver, feliz por saber que este mês você vai fazer seus 12 aninhos, já tá ficando uma mocinha linda da quinha. Lembou, hoje batemos parabéns, surpresa para a Flaviana, ele fez 27 anos, no mesmo mês que você. Ela ficou feliz, lembrei do seu aniversário surpresa no seu colégio, lembra? Estou com muita saudades e louca pra te ver, queria muito poder está ao teu lado, todos os dias, como antigamente. mais fé isto vai acabar, não temes que esperar, mais um pouquinho. nunca esqueça, que tem uma mãe que te ama muito e não para de olhar, pra sua foto todos os dias. Continue na academia, como me falei, não desista tenha força de vontade e estude pra se tornar minha advogada, linda e malhada, como quer, agora pra que sua vontade aconteça o segredo é força de vontade, sempre!

De quem te ama!

Sua mãe, [REDACTED]

Figura 17– Ilustração/Carta 3

Figura 18 – Ilustração/Envelope 1

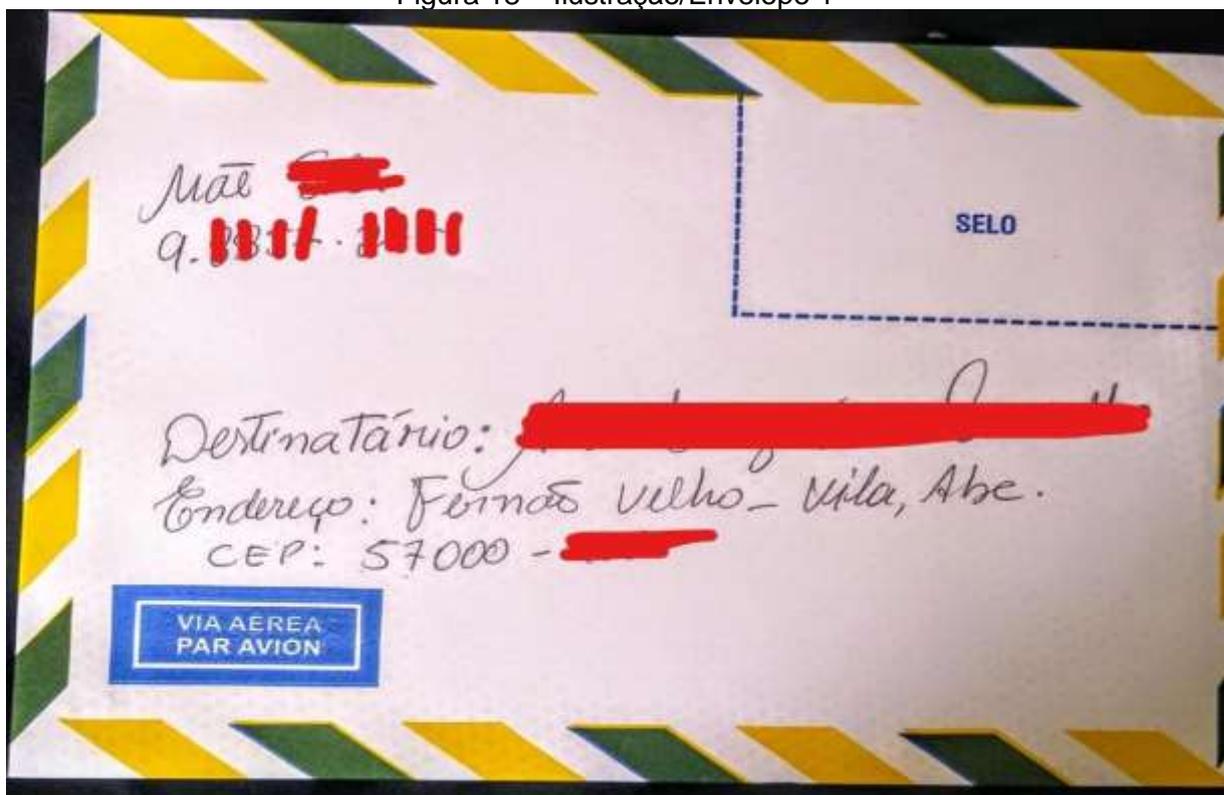


Figura 19 – Ilustração/Envelope 2

Figura 21 – Termo de Autorização para a Pesquisa