



ALÉM DOS MUROS: relatos pessoais e multiletramentos na EJAI em contexto de privação de liberdade

Sandro Sebastião da Silva¹, Ednaldo Montes Barbosa², Rossana Regina Guimarães Ramos Henz³.



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p8893-8914>

Artigo recebido em 15 de Outubro e publicado em 15 de Dezembro de 2025

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

Por meio deste estudo, objetivamos analisar a produção de textos de uma turma de jovens, adultos e idosos privados de liberdade, que se desenvolveu a partir da aplicação de um projeto de letramento implementado em uma escola inserida no mencionado contexto. Para tanto, propomo-nos a observar em que medida a produção de narrativas pessoais ajuda no domínio da leitura e da escrita de textos com alunos da EJAI, bem como averiguar o uso do gênero relato pessoal para o desenvolvimento do letramento social e crítico. Dessa forma, esta pesquisa apresenta-se em caráter qualitativo, de natureza aplicada, objetivo interpretativo e procedimento interventivo. Em relação ao corpus, este é constituído por doze relatos pessoais produzidos pelos discentes, dos quais realizamos a apreciação em três. Como arcabouço teórico, consideramos: Soares (2003) e Rojo (2009), e outros, quanto aos estudos dos (multi)letramentos na sala de aula; além disso, Freire (1998) e Vieira (2004) e suas contribuições sobre o ensino na EJAI; Bourdieu (1988), Onofre (2007) e Lourenço e Onofre (2011) no que diz respeito à educação no sistema prisional; entre outros. Os resultados apontam claramente que, a partir do trabalho vivenciado em sala, os estudantes puderam refletir mais significativamente sobre o seu estar no mundo do cárcere, mas, ao mesmo tempo, pensar numa vida além dos muros, em liberdade e com mais condições de inclusão social, numa perspectiva de reintegração social ao seu meio e às suas famílias. Logo, o trabalho com relatos pessoais permitiu aos estudantes privados de liberdade refletir sobre questões éticas e existenciais, desenvolvendo pensamento crítico em relação ao seu passado, ao seu presente e o seu futuro. Quanto aos aspectos linguísticos, eles puderam refletir de modo a repensar a própria escrita e realizar um esforço de adequação às normas convencionais no ato de escrever.

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

² Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE, professor da SEE-PE;

³ Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora da Universidade de Pernambuco.



Palavras-chave: Multiletramentos. Educação prisional. Produção de texto. Relato pessoal.

BEYOND THE WALLS: personal narratives and multiliteracies in Youth, Adult, and Elder Education (EJA) in a context of deprivation of liberty

ABSTRACT

Through this study, we aim to analyze the text production of a group of young people, adults, and elderly individuals deprived of liberty, developed through the implementation of a literacy project carried out in a school situated within this context. To this end, we seek to observe to what extent the production of personal narratives supports the development of reading and writing skills among EJA students, as well as to examine the use of the personal narrative genre in fostering social and critical literacy. Thus, this research is qualitative in nature, applied in scope, with an interpretive objective and an intervention-oriented procedure. Regarding the corpus, it consists of twelve personal narratives produced by the students, three of which are examined in this study. As the theoretical framework, we draw on Soares (2003) and Rojo (2009), among others, with respect to studies on (multi)literacies in the classroom; additionally, Freire (1998) and Vieira (2004) and their contributions to teaching in EJA; and Bourdieu (1988), Onofre (2007), and Lourenço and Onofre (2011) concerning education within the prison system, among others. The results clearly indicate that, through the classroom work experienced, students were able to reflect more meaningfully on their being in the world of incarceration while simultaneously envisioning a life beyond the prison walls, in freedom and with greater conditions for social inclusion, from a perspective of social reintegration into their communities and families. Consequently, working with personal narratives enabled incarcerated students to reflect on ethical and existential issues, fostering critical thinking about their past, present, and future. With regard to linguistic aspects, they were able to reflect on and reconsider their own writing, making efforts to conform to conventional norms in the act of writing.

Keywords: Multiliteracies. Prison education. Text production. Personal narrative.

Instituição afiliada – Universidade Católica de Pernambuco
Universidade de Pernambuco
Universidade de Pernambuco

Autor correspondente: Sandro Sebastião da Silva sandrobass18@hotmail.com

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





INTRODUÇÃO

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

No que concerne às turmas de EJAI, a partir da Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, foram elaboradas as diretrizes para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no sistema prisional do país. Essa resolução vem se somar às tentativas de reintegrar os sujeitos infratores à sociedade em que a educação se torna instrumento indispensável ao processo, não somente na perspectiva da aprendizagem, mas no sentido de incluir a todos e todas, especialmente os sujeitos privados de liberdade e excluídos socialmente no ambiente fora das grades.

Vale observar que ações dessa natureza têm respaldo em acordos internacionais objetivando preservar os direitos humanos desses indivíduos. A modalidade EJAI, direcionada ao público de adultos e idosos que não concluíram seus estudos na idade adequada, adquire, dentro do sistema prisional, uma função reparadora de um Estado que, por muito tempo, relegou esses sujeitos ao esquecimento, permitindo, assim, que o mundo do crime os selecionasse às suas fileiras. Os jovens periféricos, pretos e pobres formam a maioria da massa que superlota os cárceres no Brasil. Embora se entenda, coadunando com Althusser (1970), que a escola funciona como instrumento de dominação do Estado, políticas públicas de inclusão dessa massa de homens e mulheres excluídos socialmente devem ser sempre bem-vindas.

O estudante da EJAI prisional tem, com a frequência à sala de aula, a possibilidade de concluir o ensino básico e remir sua pena na proporção de 1/3, ou seja, para cada 03 dias de efetivo comparecimento à escola, reduzir um dia de seus dias no cárcere. Esse direito é garantido pela Lei nº 12.433/2011. Com isso, a educação



direcionada a jovens, adultos e idosos desempenha uma função reparadora por parte do Estado àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada, bem como proporciona aos privados de liberdade um modo de redenção.

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

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

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

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



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

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

METODOLOGIA

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa, que, conforme Godoy (1995), lida com fenômenos humanos em sua dimensão interpretativa e descritiva, opondo-se, assim, às questões meramente quantitativas. De acordo com Gil (2017), tal abordagem requer racionalidade e sistematicidade orientadas à resolução de problemas. Nesse sentido, a pesquisa assumiu caráter interventivo, tomando como foco a mobilização de estudantes privados de liberdade, vinculados à modalidade EJAI prisional, para a produção de texto. Assumiu-se, assim, o “caráter interativo entre os objetivos buscados



pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos”, bem como o “envolvimento do pesquisador na situação pesquisada” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

O percurso metodológico compreendeu leituras teóricas sobre multiletramentos, concepções de língua, texto e gênero, e princípios pedagógicos atinentes ao ensino na EJAI em contexto prisional. Já como participantes, a pesquisa contou efetivamente com 12 estudantes, todos adultos e vinculados à escola estadual Juiz Luiz Antônio Lins de Barros, localizada no Presídio Agro Industrial São João (PAISJ), na Ilha de Itamaracá, instituição de pequeno porte, com estrutura reduzida e funcionamento centrado na participação dos apenados na manutenção do espaço físico, mediante remissão de pena. O corpus é constituído dos relatos pessoais produzidos durante as oficinas, selecionados pela participação integral dos estudantes nas atividades, dos quais três textos foram destacados aqui para análise ilustrativa.

Por fim, o estudo observou integralmente a Resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012) quanto ao consentimento livre e esclarecido, ponderação entre riscos e benefícios, prevenção de danos e relevância social, e obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, sob os registros 74720323.8.0000.5207 e parecer nº 6.570.296.

Multiletramentos no contexto da educação prisional

O advento cada vez mais presente das tecnologias digitais tem mudado de maneira expressiva a relação da educação com o domínio dessas tecnologias nas práticas sociais. Há, sem sombra de dúvidas, a necessidade de a escola trazer para os seus domínios uma nova forma de visão acerca de letramento, qual seja, um letramento que contemple a interação que se tem hoje por meio das mídias. A escola precisa, a partir dos recursos multimidiáticos, rediscutir os conceitos de aprendizagem e repensar suas práticas, incluindo os multiletramentos como forma de pensar aprendizagens a partir dos recursos que as tecnologias oferecem. Por exemplo, no campo de pesquisa deste estudo, uma escola inserida no contexto prisional, já há a possibilidade de os estudantes, mesmo que de forma limitada, sem acesso à internet, utilizarem



computadores para atividades gerais. E, com isso, eles podem ser expostos ao ambiente digital controlado.

Além dos aspectos da multiplicidade de recursos oferecidos pelas novas mídias, a escola precisa também, em seu espaço, valorizar aquelas que se encontram em seu entorno. A esse respeito, García Canclini (2008) destaca:

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

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

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

Para Lima e Freitas (2021),

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

As escolas inseridas em unidades prisionais devem se preocupar em explorar o universo cultural de seus estudantes, tão diferentes, vindos de tantos lugares e com histórias de vida distintas, marcadas pelo universo criminal, ao qual, de alguma forma, entraram ou foram jogados. Apesar de tudo, seres humanos; e, como humanos, cabe à



escola, de forma consciente e ética, buscar reintegrar esses sujeitos a um meio social melhor do que aqueles que entram no cárcere. E isso vai exigir, por parte da escola em contexto prisional, uma educação pautada na ética e no respeito aos direitos humanos desses indivíduos. A esse respeito, Rojo (2012) aponta para a necessidade de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e a ser multicultural em sua cultura. Assim, complementando o pensamento da autora, a escola precisa trabalhar um letramento crítico, ainda mais quando essa escola está inserida no ambiente prisional e tem como público estudantes jovens, adultos e idosos privados de liberdade. Como então implementar um trabalho voltado aos multiletramentos para esse público?

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

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



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

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

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

Outra atividade que consideramos significativa é a leitura de materiais de apoio didático, com posterior produção de resenhas ou análise das obras lidas, atividade feita oralmente. Em alguns dias da semana, é solicitado aos estudantes que produzam os seus relatos pessoais. Isto é, utilizando o gênero textual que adotamos na nossa pesquisa. Assim, sugere-se a eles que se concentrem e, a partir daí, comecem a refletir sobre os dias no sistema prisional. Quando é solicitado que eles falem sobre o seu cotidiano, tanto na escola quanto fora dela, os apenados ficam livres para colocarem no papel seus momentos de reflexão e sentimentos.

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



O gênero textual relato pessoal: definições e características

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65), “o gênero pode ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. Já Marcuschi (2008) argumenta que os gêneros de texto são encontrados em nosso cotidiano e guiam nossas atividades sociocomunicativas. Esses gêneros da vida diária norteiam nossas ações no mundo, nossas interações com o outro, atingindo nossos propósitos comunicacionais e interativos. O autor aponta ainda para a impossibilidade de haver comunicação verbal se não por meio de textos, e esses se apresentam por meios de gêneros. Nas palavras do linguista: “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero” (Marcuschi, 2008, p.154).

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

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

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

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



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

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

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

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

Considerando o espaço no qual se encontra o discente privado apenas, o relato pessoal é uma abertura também para que esse estudante perceba o seu lugar social. Assim, os relatos pessoais permitem ao estudante privado de liberdade, excluído socialmente, muitas vezes abandonado pelos familiares e o próprio Estado, valer-se



desse gênero para dizer tudo aquilo que deseja, o que quer e o que não quer que aflore. Nesse âmbito, o professor encontra no trabalho com o gênero relato pessoal uma forma de incentivar a produção textual entre o público da unidade prisional.

Ademais, o gênero relato pessoal contempla o que Marcuschi (2008, p. 19) afirma: “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (Marcuschi, 2008, p.19). Isso nos leva à conclusão de que os relatos de vida enquanto gênero trazem à tona situações favoráveis à construção de situações significativas, inclusive, despertando os interesses do leitor a determinadas situações que, por vezes, são desconhecidas do público, qual seja, a situação do cárcere.

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

O gênero relato pessoal permite ao estudante, além de outros aspectos, posicionar-se durante o processo de escrita, como também sentir-se induzido a escrever, já que, nesse gênero, poderá assumir sua identidade e divagar sobre os problemas que o angustiam. Dentro do sistema educacional no espaço carcerário, mais que em qualquer outro espaço de aprendizagem, é necessário que a escola valorize e incentive a produção de textos. Assim, por meio disso, garantir aos privados de liberdade uma prática pedagógica envolvida com a justiça social, a busca por uma libertação das amarras da prisão, bem como, em todo processo, valorizar a bagagem social e as histórias que o privado de liberdade carrega consigo. Na escrita crítica proporcionada pelo gênero relato pessoal, o estudante ou denuncia ou percebe, por meio de seu texto, a relação de poder que vigora na sociedade; percebe-se também, sujeito capaz de transformar sua realidade.

Nesse contexto, o professor problematizador e consciente de sua tarefa deve buscar implementar uma pedagogia que não se paute em uma prática alienadora, mas que proporcione ao estudante a capacidade de refletir a sua situação histórica e social e



o contexto no qual se encontra. Assim, ao educador consciente e crítico, cabe aproveitar situações de sala para criar processos significativos de aprendizagem, e o relato pessoal é um gênero textual que permite um aprofundamento na situação pessoal de cada estudante, permitindo observar a realidade na qual eles estão inseridos.

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

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

[...] considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos, (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (Geraldi, 1993, p.112).

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

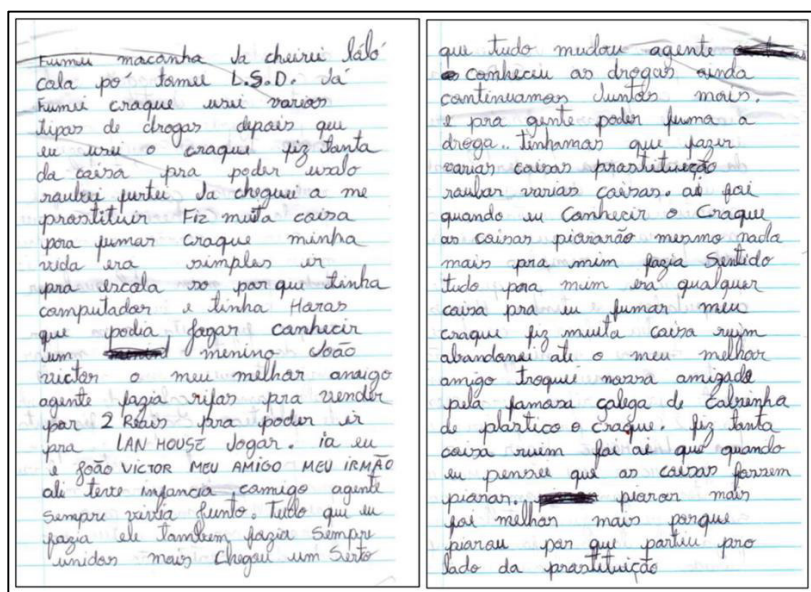


RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

Figura 1: Relato 1 (Páginas 1 e 2)



Fonte: Arquivo próprio (2024).



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

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

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

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



vivenciado pelo privado de liberdade e discussões pertinentes ao universo vivido por eles.

A seguir vejamos o texto 2:

Figura 2: Relato 2



Fonte: Arquivo próprio (2024).

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

O texto atende à proposta do nosso trabalho, pois o estudante, de forma crítica e contextualizada, apresenta o cotidiano e a situação de violência enfrentada no cárcere. Assim, observa-se um texto que apresenta uma preocupação de denúncia, apontando para os vários letramentos, ou seja, o estudante, por meio de recursos visuais e verbais,

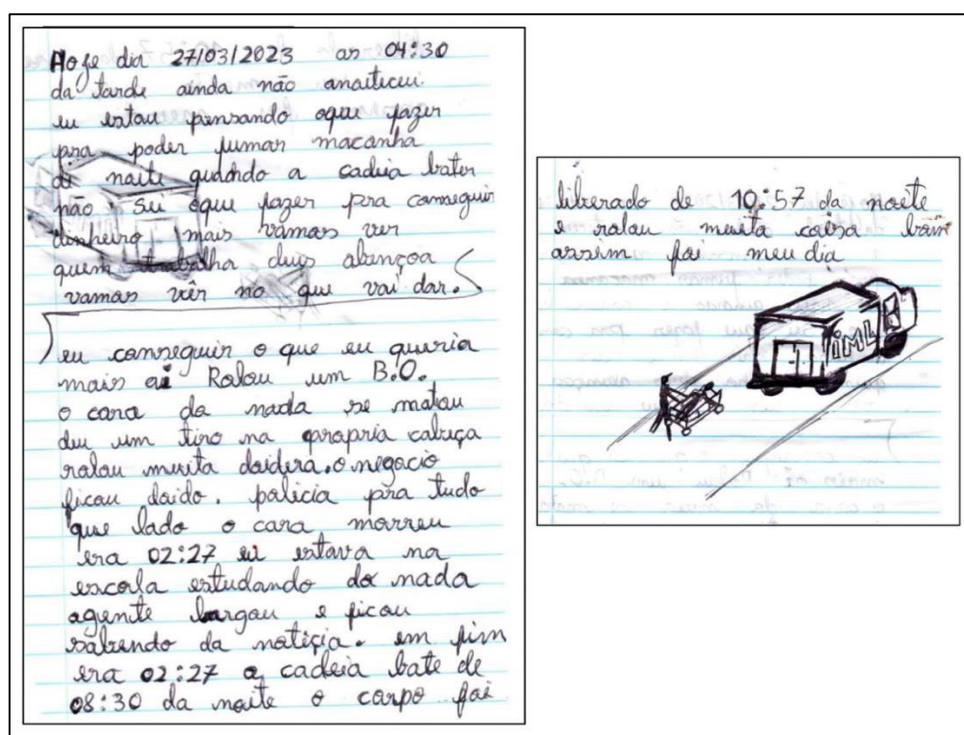


contextualiza o ambiente no qual vive, ao mesmo tempo em que aponta para os aspectos críticos, demonstrando conhecer a situação da cadeia, apresentando as forças que comandam na relação de poder do cárcere e a ética do sistema, com uso da violência para demonstrar que não se pode, de forma alguma, subverter a ordem, sob pena da punição por meio da violência física e emocional.

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

A seguir, vejamos o Texto 3.

Figura 3: Relato 3 (Páginas 1 e 2)



Fonte: Arquivo próprio (2024).

O Texto 3 apresenta a multimodalidade em sua construção. O estudante utilizou tanto a linguagem verbal como a imagem para apresentar o tema da violência no sistema prisional, percebendo a situação ao seu redor e apontando para ela, o que podemos considerar como um letramento crítico em relação ao seu cotidiano. Há, assim, pelo uso dos vários elementos utilizados na construção do texto,



multiletramentos, como apontado por Rojo (2012), o estudante se apropria dos vários recursos que a língua oferece para dar sentido ao seu texto e o insere no contexto cultural em que vive.

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

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

Ainda sobre os aspectos metalinguísticos, podemos evidenciar também rasuras e palavras riscadas no texto, o que indica um processo de reflexão e revisão por parte dos estudantes. Essas marcas sugerem que autores questionaram escolhas lexicais e estruturais, reformulando enunciados ao longo da produção. Tal movimento revela determinado nível de consciência sobre a própria escrita e um esforço de adequação linguística durante o ato de escrever.

Por fim, diante das análises realizadas, observamos que os estudantes puderam refletir mais significativamente sobre o seu estar no mundo do cárcere, mas, ao mesmo tempo, pensar numa vida além dos muros, em liberdade e com mais condições de inclusão social, numa perspectiva de reintegração social ao seu meio e às suas famílias. Além dessas questões, enquanto atividade voltada ao ensino de língua portuguesa, percebemos a ampliação do vocabulário, visto que o baú lexical do cárcere se apresenta



um tanto quanto restrito, pois além dos aspectos éticos, ideológicos e sociais há uma linguagem que faz parte do universo carcerário.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Diante disso, portanto, não se pode, como assegura Freire (2005, p. 104), “perder a batalha de humanização do homem brasileiro” e, aqui destacamos, a



educação do sujeito privado de liberdade. Daí a necessidade de se fazer um ensino que busque incansavelmente a humanização, não uma humanização doada, mas conquistada de forma crítica, por esses e outros aspectos, o nosso trabalho procurou fazer, como deve ser sempre, uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, SE, 2016.

BEAUGRANDE R.A, DRESSLER, W. **Introdution to Text Linguistics**. 1ed. London; New York: Longman, 1983.

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

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.o 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n.02**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União. Brasília, D.F, 20 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Brasília, MEC, 2017, p.65).

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

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

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

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo : Ática, 1993.



GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

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

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

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

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE**, n.02, de 19 de abril de 2004. Estabelece normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino de Pernambuco. Recife, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de Pernambuco (2021-2024)**. Recife, 2021.

OLIVEIRA, AC.; RODRIGUES, M.T. **Fundamentos da Educação**. Curitiba; Inter saberes, 2016.

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

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

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

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